

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR
ANNIE PLANTE

PERSPECTIVES DES INTERVENANTS ET DES FACILITATEURS SUR LA
COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE AU SEIN DE PROGRAMMES
D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVENTURE

AOÛT 2016

SOMMAIRE

La collaboration interprofessionnelle est un mode de fonctionnement d'équipe qui tend à se répandre dans plusieurs domaines de la santé, et ce, depuis plusieurs années. Si certains secteurs ont adopté le modèle collaboratif au sein de leurs équipes depuis longtemps et fait leurs preuves en terme d'efficacité, d'autres en sont à leurs premiers essais. C'est entre autres le cas de certaines équipes qui encadrent des programmes d'intervention par la nature et l'aventure (INA), principalement au Québec. L'implantation de ces programmes au sein des réseaux communautaires, éducatif ou institutionnel, ou encore en entreprise privée, est encore assez récente dans la province. Bien qu'ils aient pris de l'ampleur dans les dernières années, du moins en intérêt, les modalités de fonctionnement et d'encadrement de ces programmes ne sont pas encore bien définies. Leur encadrement semble toutefois prendre parfois la forme de collaboration entre des guides d'aventure et des intervenants de différents milieux d'intervention. Cette formule novatrice trouve principalement sa source lors de la création, au Saguenay, de la coopérative INAQ (Intervention par la Nature et l'Aventure au Québec) en 2005. Dès sa création, INAQ a en effet opté pour une collaboration entre ses facilitateurs d'aventure et les intervenants des organismes avec qui ils collaborent afin d'encadrer ses programmes.

Ce mémoire vise donc à explorer la perception des intervenants psychosociaux et des facilitateurs d'aventure sur leur collaboration au sein des équipes qui encadrent les programmes d'INA de la coopérative INAQ. Plus spécifiquement, cette recherche poursuit trois objectifs généraux. Le premier vise à documenter et décrire la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants des programmes de la coopérative INAQ selon un modèle de structuration de la collaboration interprofessionnelle. Le deuxième objectif concerne, pour sa part, la perception des facilitateurs et des intervenants à l'égard de leur collaboration interprofessionnelle au sein des programmes qu'ils ont réalisés. Enfin, le troisième objectif consiste à recueillir leurs perceptions de ce qu'ils croient être les éléments qui facilitent et qui font obstacle à cette collaboration. Pour ce faire, une recherche qualitative de type exploratoire a été menée. Ainsi, cinq facilitateurs de la coopérative INAQ et huit intervenantes ayant collaboré à ces programmes ont accepté de participer à des entrevues semi-dirigées.

Les principaux résultats de cette étude concernent a) la définition la collaboration interprofessionnelle, b) l'évaluation d'une atteinte de ce mode de collaboration au sein des équipes étudiées et c) les éléments d'influence de la structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les équipes INAQ. Pour ce qui est du premier constat, si les répondants semblent avoir une bonne compréhension de la collaboration en général, il semble plus difficile de définir la forme de la collaboration (« multi », « inter » ou « trans »). Par ailleurs, la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle comportant son lot de défis, elle nécessite notamment un intérêt réel des membres à s'y investir, du temps et un contexte favorable. L'atteinte d'une collaboration interprofessionnelle au sein des équipes qui encadrent les programmes INAQ ne fait d'ailleurs pas l'unanimité chez les répondants. Notre analyse de cette collaboration ne permet pas non plus de conclure qu'une telle intensité (« inter ») existe dans tous les programmes de cet organisme. En conséquence, nous avons principalement observé des équipes qui collaboraient selon un mode multiprofessionnel, où le leadership est principalement assuré par les facilitateurs et à de rares occasions, interprofessionnel, lorsque le temps le permet et où un partage (voire un chevauchement) des tâches et responsabilités est observé.

Les résultats concernant la structuration des équipes INAQ mettent en lumière trois principaux éléments majeurs d'influence. Il s'agit a) du lien commercial qui unit les collaborateurs, b) du contexte dans lequel se déroule la collaboration ainsi que c) du temps passé entre collaborateurs (durée et récurrence des programmes). Les principales conséquences sont le fait qu'un lien hiérarchique s'installe dès les premières rencontres entre collaborateurs et le contexte de nature et d'aventure agit parfois auprès des intervenants comme élément de déstabilisation. Ceci entraîne un déséquilibre et parfois même un frein à la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes INAQ. Le temps, toutefois, agit comme modérateur de ces éléments d'influence. Ainsi, les programmes longs ou récurrents semblent plus propices à un meilleur équilibre dans la structure de la collaboration.

Enfin, la particularité et l'aspect novateur de cette étude résident dans le fait que très peu de recherches, à notre connaissance, ont été menées sur les équipes qui encadrent les programmes d'INA, encore moins sur un modèle de collaboration. De plus, elle porte sur le contexte particulier du Québec où ces programmes sont actuellement en croissance. Finalement, les recommandations issues des conclusions pourraient contribuer à l'optimisation de l'efficacité de ce modèle, ainsi qu'à un développement plus concerté de l'encadrement de ce type de programme au Québec.

REMERCIEMENTS

*« Le but n'est pas seulement le but,
mais le chemin qui y conduit » Lao Tseu*

Le but étant maintenant atteint, je peux affirmer que le chemin a été long, mais combien enrichissant! Parsemé de tant d'étapes, d'évènements heureux et moins heureux, de découragements, de satisfactions et d'espoir. Heureusement, plusieurs personnes ont marché à mes côtés pendant de longues ou de courtes périodes et que je ne pourrais passer sous silence puisque c'est grâce à eux, entre autres, que j'ai pu traverser les obstacles.

D'abord, l'élan du départ ne me serait venu sans cette discussion avec Mario Bilodeau. Merci pour l'inspiration et l'encouragement. Très rapidement, une autre personne est venue éclairer le chemin et elle y est restée du début à la fin. Merci à ma directrice, Christiane Bergeron-Leclerc, qui m'a accompagné lors de toutes les étapes, à travers obstacles et intempéries. Merci pour ta patience, ta compréhension, ton adaptation et ta confiance. D'autres lucioles ont aussi parsemé ce chemin. Dominic Bizot en est une. Par son appui, son humour et sa capacité de voir les choses autrement, il m'a aidé à franchir quelques difficultés. Bien d'autres, de près ou de loin ont également agrémentés le parcours, Hugo, Maude, Joannie, Robert et Sébastien en sont quelques-uns. Mon compagnon s'est également joint, malgré lui, au périple. Sa patience, son indulgence et son appui m'ont accompagné et m'ont été précieux jusqu'au fil d'arrivée. Merci Antoine.

Évidemment, un tel projet n'aurait pu être possible sans d'autres appuis. D'abord celui de la coopérative INAQ. Je tiens donc à remercier tous ses membres pour l'intérêt porté à mon projet, et en particulier à ceux, membres travailleurs et utilisateurs, qui ont accepté de participer à l'étude. Il va sans dire que votre appui a été essentiel à la réalisation de ce projet. Un autre merci à ma mère, Francine, qui a patiemment et longuement rédigé tous les verbatims des entrevues.

Enfin, un tel projet comporte également ses défis financiers. En ce sens, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, la fondation de l'Université du Québec et les professeurs du département des sciences humaines m'ont accordé des répit financiers par l'obtention de bourses, me permettant de me consacrer plus activement à ma recherche pendant certains moments.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------------|
| SOMMAIRE..... | I |
| REMERCIEMENTS | III |
| TABLE DES MATIÈRES | IV |
| LISTE DES TABLEAUX | VII |
| LISTE DES FIGURES..... | VII |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 LES ORIGINES DE L'INTERVENTION EN CONTEXTE DE NATURE ET D'AVENTURE..... | 4 |
| 1.2 LES TYPES DE PROGRAMMES..... | 12 |
| 1.3 EFFICACITÉ DES PROGRAMMES ÉDUCATIFS, DÉVELOPPEMENTAUX ET THÉRAPEUTIQUES..... | 13 |
| 1.4 FORMATION ET COMPÉTENCES DES PRATICIENS | 16 |
| 1.5 LES DÉFIS DE LA PROFESSION..... | 21 |
| 1.6 LA PRATIQUE AU QUÉBEC | 23 |
| 1.7 LA COOPÉRATIVE INAQ ET SES PARTICULARITÉS..... | 25 |
| 1.8 JUSTIFICATION DE L'OBJET DE RECHERCHE..... | 26 |
| CHAPITRE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS | 28 |
| 2.1 DÉFINITION DES CONCEPTS..... | 29 |
| 2.1.1 <i>L'intervention en contexte de nature et d'aventure</i> | 29 |
| 2.1.2 <i>Intervenants et facilitateurs de programme</i> | 35 |
| 2.2 LES ÉLÉMENTS CLÉS DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVENTURE | 38 |
| 2.2.1 <i>Une Méthode d'intervention de groupe en contexte de vie en plein air</i> | 38 |
| 2.2.2 <i>Déséquilibre et l'environnement non familier</i> | 39 |
| 2.2.3 <i>Des conséquences naturelles</i> | 40 |
| 2.2.4 <i>Réflexions et discussions sur les expériences vécues</i> | 41 |
| 2.2.5 <i>Intégration de plusieurs modèles d'intervention</i> | 42 |
| 2.2.6 <i>Restructuration de la relation intervenant/client</i> | 43 |
| 2.2.7 <i>Transfert de l'intervention</i> | 45 |
| 2.3 LES MODÈLES DE COLLABORATION AU SEIN DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVENTURE..... | 47 |
| 2.3.1 <i>Éléments nécessaires et obstacles à la collaboration en contexte d'intervention par la nature et l'aventure</i> | 49 |
| 2.3.2 <i>Collaboration au sein des équipes de la coopérative INAQ</i> | 50 |
| CHAPITRE 3 : LE CADRE THÉORIQUE | 53 |
| 3.1 LA COLLABORATION : ÉLÉMENT DE DÉFINITION | 54 |
| 3.2 MODÈLES ET CADRES THÉORIQUES RELIÉS À LA COLLABORATION. | 61 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.3 | LE MODÈLE DE STRUCTURATION DE LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE | 63 |
| 3.4 | LE MODÈLE DE D'AMOUR COMME CADRE THÉORIQUE DE CETTE RECHERCHE | 68 |
| CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE | | 70 |
| 4.1 | OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 71 |
| 4.2 | TYPE DE RECHERCHE | 71 |
| 4.3 | POPULATION À L'ÉTUDE..... | 72 |
| 4.3.1 | <i>Les échantillons et les méthodes d'échantillonnage</i> | <i>73</i> |
| 4.3.2 | <i>Les étapes entourant la sélection des échantillons</i> | <i>75</i> |
| 4.4 | OUTILS ET STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES..... | 76 |
| 4.4.1 | <i>Les fiches signalétiques.....</i> | <i>76</i> |
| 4.4.2 | <i>Les entrevues semi-dirigées</i> | <i>77</i> |
| 4.5 | DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES..... | 80 |
| 4.6 | ANALYSE DES DONNÉES | 81 |
| 4.7 | CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES | 82 |
| CHAPITRE 5 : LES RÉSULTATS..... | | 84 |
| 5.1 | LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS | 85 |
| 5.1.1 | <i>Les facilitateurs</i> | <i>85</i> |
| 5.1.2 | <i>Les intervenantes.....</i> | <i>86</i> |
| 5.2. | LA STRUCTURATION DE LA COLLABORATION ENTRE LES FACILITEURS ET LES INTERVENANTS QUI ENCADRENT LES PROGRAMMES INAQ | 89 |
| 5.2.1. | <i>La gouverne.....</i> | <i>89</i> |
| 5.2.2. | <i>L'intériorisation de la collaboration.....</i> | <i>105</i> |
| 5.2.3. | <i>La finalisation.....</i> | <i>123</i> |
| 5.2.4. | <i>La formalisation</i> | <i>128</i> |
| 5.3 | LA PERCEPTION DE LA COLLABORATION DANS LES ÉQUIPES DE LA COOP INAQ | 130 |
| 5.3.1 | <i>La reconnaissance ou non de l'utilité de la collaboration aux fins des programmes .</i> | <i>130</i> |
| 5.3.2 | <i>Les définitions de la collaboration interprofessionnelle</i> | <i>133</i> |
| 5.3.3 | <i>La reconnaissance d'une collaboration interprofessionnelle dans le cadre des programmes INAQ.....</i> | <i>135</i> |
| 5.3.4 | <i>Le degré de satisfaction de la collaboration vécue dans un programme INAQ</i> | <i>136</i> |
| 5.4 | LES FACTEURS D'INFLUENCE À LA COLLABORATION DANS LES PROGRAMMES DE LA COOPÉRATIVE INAQ | 138 |
| 5.4.1 | <i>Les facteurs liés aux programmes ET AU CONTEXTE.....</i> | <i>139</i> |
| 5.4.2 | <i>Les facteurs liés aux interactions entre collaborateurs</i> | <i>144</i> |
| 5.4.3 | <i>Les facteurs liés aux aspects professionnels</i> | <i>148</i> |
| 5.4.4 | <i>Les facteurs liés aux facteurs personnels des collaborateurs.....</i> | <i>153</i> |
| CHAPITRE 6 : LA DISCUSSION..... | | 158 |
| 6.1 | LES PRINCIPAUX CONSTATS DE L'ÉTUDE CONCERNANT LA PERCEPTION DES REpondANTS SUR LA COLLABORATION | 160 |
| 6.2 | LA STRUCTURATION DE LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE DANS LES ÉQUIPES INAQ | 165 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 6.2.1 | <i>Le lien commercial unissant les collaborateurs</i> | 166 |
| 6.2.2 | <i>Le contexte de la collaboration</i> | 168 |
| 6.2.3 | <i>Le temps</i> | 171 |
| 6.3 | LES FORCES, LIMITES ET BIAIS DE L'ETUDE | 174 |
| 6.3.1 | <i>Les forces</i> | 174 |
| 6.3.2 | <i>Limites et biais de l'étude</i> | 175 |
| 6.4 | LES RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE | 176 |
| 6.4.1 | <i>La modification de certains éléments des programmes pour favoriser la collaboration</i> | 177 |
| 6.4.2 | <i>Améliorer la compréhension de l'approche</i> | 178 |
| | CONCLUSION | 180 |
| | LISTE DES RÉFÉRENCES | 183 |
| | ANNEXE A : LETTRE D'APPUI | 199 |
| | ANNEXE B : OUTILS DE RECRUTEMENT | 201 |
| | ANNEXE C : FICHES SIGNALÉTIQUES | 207 |
| | ANNEXE D : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | 217 |
| | ANNEXE E : FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT | 223 |
| | ANNEXE F : GUIDES D'ENTREVUE | 228 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|--------------|--|-----|
| Tableau 1 : | Historique du développement de l'intervention en contexte de nature et d'aventure | 10 |
| Tableau 2 : | Création d'associations et autres organisations dans le domaine de l'intervention en contexte de nature et d'aventure..... | 11 |
| Tableau 3 : | Les effets recensés à travers des études évaluant des programmes à visées éducatives (n=20) et thérapeutiques (N=18) | 14 |
| Tableau 4 : | Compétences de base pour un thérapeute d'aventure | 19 |
| Tableau 5 : | Dix éléments d'évaluation des compétences d'un thérapeute d'aventure | 20 |
| Tableau 6 : | Quatre types d'équipe proposés par Crisp (2002) pour encadrer des programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure..... | 48 |
| Tableau 7 : | Équivalence des termes des membres des équipes utilisées par INAQ et par Crisp (2002) | 51 |
| Tableau 8 : | Caractéristiques et intensité des modes de collaboration..... | 57 |
| Tableau 9 : | Thèmes et sous-thèmes des guides d'entrevues..... | 79 |
| Tableau 10 : | Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants facilitateurs. | 86 |
| Tableau 11 : | Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants intervenants. | 88 |
| Tableau 12 : | Objectifs des échanges au sein de l'équipe lors de la phase préparatoire | 98 |
| Tableau 13 : | Éléments influençant la confiance entre les collaborateurs | 107 |
| Tableau 14 : | Le partage des territoires professionnels selon la durée et récurrence des programmes..... | 122 |
| Tableau 15 : | Résumé des facteurs d'influence de la collaboration et leurs différents éléments..... | 139 |
| Tableau 16 : | Éléments de définition de la collaboration identifiés par les répondants en parallèle avec ceux soulevés par les auteurs | 162 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|------------|---|-----|
| Figure 1 : | Positionnement de la thérapie par l'aventure dans la programmation expérientielle et thérapeutique..... | 32 |
| Figure 2 : | Les quatre dimensions du processus de structuration de la collaboration interprofessionnelle de D'Amour et al. (2003 à laquelle quelques éléments de D'amour (1999) ont été ajouté). | 64 |
| Figure 3 : | Révision du modèle de structuration de la collaboration interprofessionnelle de D'Amour et 2003 | 173 |

INTRODUCTION

L'intérêt pour la pratique d'activités de plein air s'est grandement accru dans les dernières années. Il ne suffit de constater la multiplication de boutiques de matériels de plein air, d'articles de magazine sur des destinations « nature » ou encore des reportages sur des aventuriers partageant leurs plus folles et moins folles aventures. Une plus grande conscientisation sur les biens faits de l'activité physique, et de l'environnement sur notre qualité de vie serait notamment à la source d'un tel engouement selon le (Conseil Québécois du Loisir, 2015). Or, paradoxalement à ces données, certaines études démontrent que les jeunes passent la majorité de leur temps libre à l'intérieur (Karsten, 2005). Cette situation a d'ailleurs donné lieu au terme *nature-deficit-desorder* (Louv, 2008), supposant ainsi que le manque de contact avec la nature pourrait être à la source de certains troubles ou désordres physiologiques et psychologiques. En ce sens, plusieurs auteurs ont mis en évidence les biens-faits de la nature sur la santé, tels que l'amélioration de la santé globale (Berger, 2006; Beringer & Martin, 2003), les relations interpersonnelles et la réduction du stress (Gass, Gillis, & Russell, 2012).

N'en demeure pas moins que certains facteurs ont sans doute contribué à l'intérêt de plusieurs milieux d'intervention (sociale, éducative, psychologique, etc.) pour l'utilisation de la nature et de l'aventure comme moyen d'intervention. Notons à cet effet la promotion active des dernières années pour les activités de plein air, le constat d'un certain bris de contact avec la nature chez les jeunes ainsi que les études démontrant ses effets bénéfiques sur la santé. Bien que cet intérêt ne date pas d'hier, un réel engouement est actuellement constaté et de nombreux organismes (gouvernementaux, communautaires, scolaires) tentent aujourd'hui d'intégrer cette modalité à leur programmation.

En ce qui concerne la situation au Québec, ce n'est que vers les années 2000 que de réelles initiatives visant spécifiquement l'utilisation de la nature et de l'aventure à des fins éducatives et thérapeutiques voient le jour. Plus spécifiquement, la région du Saguenay semble être l'un des principaux foyers de création de telles initiatives. C'est d'ailleurs l'une d'entre elles qui a retenu notre attention et qui fera l'objet de cette étude. La coopérative d'intervention par la nature et l'aventure au Québec (INAQ), créée en 2005 a mené 93 programmes avec plus de 2000 jeunes en moins de 10 ans. Or l'une de ses particularités est que l'organisme ait choisi un modèle d'encadrement peu utilisé jusqu'alors dans le domaine. Ainsi, ses programmes encadrés en

collaboration entre les facilitateurs, membres travailleurs de la coopérative, et des intervenants provenant de différents organismes, membres utilisateurs de la coopérative, constituent une formule novatrice.

Cette étude vise donc à mieux comprendre la collaboration entre les membres des équipes qui encadrent les programmes de la coopérative INAQ. Alors que plusieurs études ont été menées sur cette modalité d'intervention, la majorité d'entre elles ont porté sur les retombées des programmes, et très peu sur leur encadrement. Cette étude propose donc une perspective différente et innovante en se positionnant du point de vue des personnes qui encadrent des programmes d'intervention par la nature et l'aventure (INA) dans un contexte de collaboration au Québec.

Ce mémoire contient donc six chapitres. Le premier dresse le portrait de la problématique à l'étude par une mise en contexte des programmes d'INA, les défis vécus par les professionnels qui les encadrent ainsi que la situation de la pratique au Québec. Afin de situer le cadre général de cette étude, le deuxième chapitre propose une recension des écrits en exposant la définition des concepts, les éléments clés des programmes d'INA et différents modèles de collaboration au sein de ces programmes. Le troisième chapitre situe le cadre conceptuel de l'étude. À cet effet, un modèle de collaboration interprofessionnelle y est présenté. La méthodologie fait l'objet du quatrième chapitre. Il est alors notamment question du type de recherche, de la population à l'étude, des outils et stratégies de collecte de donnée ainsi que du déroulement et d'analyse de ces données. Le cinquième chapitre est pour sa part consacré à la présentation des résultats et aborde les caractéristiques des participants, la structuration de la collaboration au sein des équipes étudiées, la perception des répondants sur leur collaboration et sur les facteurs d'influence de cette collaboration. Enfin, le sixième chapitre présente une discussion des résultats en faisant ressortir les principaux constats de l'étude, ses forces, limites et biais, ainsi que des recommandations pour la pratique.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Afin de bien saisir le contexte et la problématique liés à la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes d'encadrement des programmes d'intervention par la nature et l'aventure (INA), ce premier chapitre propose un tour d'horizon des différents paramètres et défis entourant cette approche d'intervention. Pour ce faire, un historique de l'intervention en contexte de nature et d'aventure est d'abord proposé. Les différents types de programmes possibles ainsi que leur efficacité seront ensuite présentés. Puisque nous nous intéresserons particulièrement aux professionnels qui encadrent ces programmes, un portrait de leurs formations, et compétences sera dressé. Il importe également de décrire les défis auxquels fait face ce domaine d'intervention. Nous situerons finalement la pratique de cette approche d'intervention au Québec pour enfin présenter la coopérative d'Intervention par la Nature et l'Aventure au Québec (INAQ), objet de cette étude, et ses particularités.

1.1 LES ORIGINES DE L'INTERVENTION EN CONTEXTE DE NATURE ET D'AVENTURE

L'INA est une approche qui utilise la nature et l'aventure comme moyen d'intervention à des fins éducatives ou thérapeutiques. Elle ne s'adresse pas à une clientèle spécifique, les programmes peuvent donc être adaptés pour différents besoins et objectifs. Cette approche peut être utilisée de façon exclusive lors d'un programme ou encore complémentaire, s'inscrivant dans une démarche ou un programme plus global. Des définitions et des éléments de cette approche seront présentés plus loin, mais voilà globalement comment elle s'inscrit dans le contexte actuel. Voyons maintenant quelles sont ses origines et comment elle a pris forme à travers le temps.

Selon certains auteurs, la nature et l'aventure seraient deux éléments essentiels au bien-être de l'individu. Raiola et O'Keefe (1999) allèguent en effet que l'aventure est un besoin de l'humain et Wilson (1984, dans Gass et al., 2012) croit que le contact avec la nature est un besoin aussi fort que le besoin d'amour et de contacts avec d'autres êtres humains. Ce dernier explique cela par le fait que l'Homme a dû s'adapter et survivre dans un environnement naturel durant 3 millions d'années. Ce contact « inné » serait donc primordial au maintien de la santé physique, psychologique et affective. En conséquence, la séparation grandissante entre l'homme et la nature pourrait être une des causes de différentes manifestations de troubles psychologiques (Gass et al., 2012). Ainsi, plusieurs chercheurs ont démontré que le contact avec la nature avait des effets

bénéfiques sur la santé globale (Berger, 2006; Beringer & Martin, 2003). Les effets recensés sont une amélioration de la condition physique, des relations interpersonnelles et de la perception de soi, la création d'émotions positive et une réduction du stress (Gass et al., 2012).

Face à ces constats, on comprend mieux pourquoi la nature et l'aventure ont un jour commencé à être utilisées à des fins thérapeutiques. Cette utilisation, par ailleurs, ne date pas d'hier. Une bonne partie de ses racines se retrouvent d'abord dans le champ de l'éducation expérientielle (Michael Gass, 1993), qui se base sur le postulat que l'apprentissage est plus significatif lorsque plusieurs sens sont impliqués dans le processus (Newes & Bandoroff, 2004, p. 13). Selon l'*Association for Experiential Education (AEE)*, l'éducation expérientielle est une « philosophie d'éducation où l'éducateur s'engage dans une expérience directe avec l'apprenant et suscite la réflexion pour acquérir de nouvelles connaissances, développer des habiletés, clarifier des valeurs et développer la capacité de la personne à contribuer à sa communauté » [traduction libre] (Norton et al., 2014, p.47). L'éducation expérientielle met donc l'emphase sur l'expérience concrète pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Ainsi, ces expériences concrètes, significatives pour l'apprenant sont combinées à des réflexions et analyses guidées par l'éducateur (Raiola & O'Keefe, 1999). Les débuts de l'éducation expérientielle se sont manifestés dans différents mouvements, comme celui des « campings organisés », de l'éducation à la conservation de la nature, des études de la nature, de l'éducation à l'environnement et de l'éducation par l'aventure (Raiola & O'Keefe, 1999). Bien que certains auteurs retracent les origines de l'éducation expérientielle jusque chez des philosophes tels que Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778) et Pestalozzi (1746-1827), plusieurs chercheurs identifient les fondements de l'éducation par l'aventure, une forme d'éducation expérientielle, à Kurt Hahn, fondateur de *Outward Bound School* (ci après, l'école OBS) en 1941 (Raiola & O'Keefe, 1999). D'ailleurs, selon Gass et al. (2012), les fondements de la thérapie par l'aventure trouvent principalement sa source dans le modèle de Walsh et Golin (1976) de l'école OBS. Ce modèle est décrit comme une série de conditions, d'évènements et de buts qui interagissent pour produire un effet désiré.

Par ailleurs, l'utilisation de la nature et de l'aventure à des fins curatives ou de mieux-être a également d'autres racines. Au début du 20^e siècle, deux nouveaux courants ont émergé dans les domaines de la santé et de services auprès des jeunes. Il s'agit de l'utilisation de la nature et du

camping auprès de patients malades de tous les âges, ainsi que de la création de camps récréatifs pour des jeunes. Dans les deux cas, des études ont démontré l'effet fortifiant du contact avec la nature (Papadopoulos, 2000). Dans le cas des patients malades, une première expérience a eu lieu en 1901 auprès de personnes atteintes de tuberculose. Ainsi, le Dr Macdonald du département de psychiatrie du *Manhattan State Hospital East* s'est retrouvé avec plusieurs cas de tuberculose parmi ses patients ayant des troubles mentaux. Il s'est alors résigné, à défaut d'autres solutions, à ériger et aménager une tente sur le terrain boisé de l'hôpital afin d'isoler ces patients et d'éviter la propagation de la maladie. Quelques semaines plus tard, Macdonald eu la surprise de constater une amélioration tant sur le plan physique que mental des patients isolés à l'extérieur de l'hôpital (Berman & Davis-Berman, 2008; Furgeson, 1999; Wright & Haviland, 1903). Ainsi, « les mêmes personnes qui étaient alitées et près d'un état végétatif marchaient maintenant sur l'herbe, participaient des jeux, souriaient et prenaient part à des excursions en bateau sur la *East River* » (Furgeson, 1999, p. 86). Compte tenu de ce succès, il décida d'ériger une deuxième tente, cette fois pour des patients sans tuberculose. Les résultats positifs furent les mêmes.

La création de camps d'été pour jeunes aux États-Unis a également contribué aux prémises de la thérapie par l'aventure. Le mouvement Scout en est un exemple. Bien qu'il ne ciblait pas de clientèles spécifiques, avec des problématiques particulières ou des besoins spéciaux, le mouvement visait le développement du caractère des garçons par l'utilisation de l'aventure (White, 2012). Vers la fin des années 1800, les camps d'été ont prospéré aux États-Unis et à travers le monde, et certains se sont transformés pour devenir des « camps d'été thérapeutiques ». Avec l'émergence d'une société industrielle suscitant des changements de mode de vie, notamment par l'urbanisation, ces camps ont donc été élaborés pour miser sur le développement physique et psychologique des jeunes, sous la supervision d'adultes.

White (2012) identifie le camp Chocorua aux États-Unis, comme l'ancêtre des camps à visée thérapeutique. Créé en 1881 (fin en 1889), ce fut en effet la première utilisation intentionnelle de l'aventure dans l'objectif précis de modifier des comportements, et plus précisément de susciter le sens des responsabilités des jeunes adultes. Dans les années 1920-1930, plusieurs autres « *Therapeutic Camp* » ont ensuite été créés pour des jeunes vivant des problèmes psychologiques, et par la suite pour répondre à différents types de clientèles, telles que des jeunes judiciairisés, des jeunes vivant de difficultés scolaires, des femmes vivant des problèmes psychologiques, des

personnes avec des problèmes de dépendance, des troubles mentaux, etc. Notons d'ailleurs que beaucoup de ces camps ont été fondés par des professionnels tels que des psychiatres, des travailleurs sociaux et des psychologues (White, 2012).

En outre, si l'on s'intéresse particulièrement au champ du travail social, l'utilisation de la nature et de l'aventure n'est pas nouvelle. L'utilisation de ces camps thérapeutiques a été fréquente dans le domaine et les affiliations avec le domaine récréatif sont nombreuses, surtout dans le champ de l'intervention sociale auprès des groupes (Mishna, Michalski, & Cummings, 2002; Shalinsky, 1969). Le contexte de ces camps était intéressant pour des travailleurs sociaux, notamment en raison de l'emphasis mise sur le groupe et des principes associés (Mishna et al., 2002). Ces principes communs sont notamment de l'ordre du développement des habiletés sociales, émotionnelles, intellectuelles et physiques et la promotion d'une bonne santé physique (Boyd, 1971; Coyle, 1948).

Pour citer d'autres exemples d'initiative de camps thérapeutiques, notons que l'école OBS fut un organisme influent dans l'utilisation de la nature et de l'aventure dans un objectif de croissance et développement personnel (Berman & Davis-Berman, 2008; Gillis & Ringer, 1999; White, 2012). À partir de 1966, l'organisme accueille notamment des jeunes judiciairisés. Puisque les quelques recherches portant sur les retombées de ce programme auprès de cette clientèle se sont révélées positives, d'autres programmes s'adressant à différentes clientèles telles que des jeunes ayant des troubles mentaux et des problèmes de dépendance ont été créés. L'école OBS et ses nombreux projets a également inspiré d'autres initiatives et la création d'organisations. C'est notamment le cas de *Project Adventure*, une adaptation du concept de l'école OBS mais en contexte scolaire et hospitalier (White, 2012). Au Canada, c'est vers 1930, avec la création d'un camp thérapeutique, dans le Parc Algonquin en Ontario que l'on voit les premières utilisations de la nature et de l'aventure à des fins thérapeutiques (Berman & Davis-Berman, 2008). Ces camps s'adressant à de jeunes garçons avaient comme objectif le développement de la socialisation chez les campeurs.

Enfin, l'expérience de chaque organisme et de chaque programme a inspiré la création de nouvelles initiatives et en a influencé la structure et le modèle. Entre 1980 et 1990, notamment dû

à la fermeture d'hôpitaux psychiatriques et de centres de traitement des dépendances pour les adolescents aux États-Unis, de nombreuses organisations à but lucratif de thérapie par l'aventure ont été créées (White, 2012).

Cette rapide expansion du domaine, en plus de controverses associées à certains camps (abus sexuel, mauvaise formation du personnel, décès d'un participant, boot camp), a entraîné un désir de mieux baliser et encadrer la pratique. Afin de structurer l'utilisation de cette approche, les acteurs, d'abord issus du domaine de l'éducation, se sont regroupés pour créer une première association, l'*Association for Experiential Education* (AEE) (Berman & Davis-Berman, 2008). Un sous-groupe s'est ensuite formé, en 1976 au sein de l'AEE, soit le *Therapeutic Adventure Professional Group*¹ (TAPG). Ce regroupement qui existe encore aujourd'hui est formé de professionnels et chercheurs issus de différentes disciplines. Ces derniers travaillent auprès de plusieurs types de clientèles (Itin, 1998) et se consacrent au développement professionnel de leurs membres et de la thérapie par l'aventure en général. Une fois l'an, les membres se rencontrent pour partager des informations, des techniques et leurs préoccupations à l'égard de l'approche. L'association a notamment coordonné plusieurs conférences portant sur les meilleures pratiques dans le domaine (Newes, 2001d; White, 2012). Une autre organisation, le *Outdoor behavioral healthcare industry council* (OBHIC) contribue également à réguler les standards de pratique aux États-Unis. Fondé en 1996, cet organisme a réuni des représentants de différents programmes de traitement par la nature et l'aventure (*wilderness treatment program*) dans le but de collaborer et partager leur pratique. Il s'agit donc d'une communauté de praticiens qui travaille à faire avancer le domaine par l'élaboration de standards de pratique, de traitements efficaces et de recherches afin, notamment, d'assurer une qualité élevée et une bonne réputation de cette approche d'intervention (Berman & Davis-Berman, 2008; White, 2012). En 2013, cette communauté a créé, en collaboration avec l'AEE, une accréditation qui détaille une série de standards éthiques, de gestion des risques et de traitement². Ce type d'accréditation contribue à la promotion de pratiques éthiques, sécuritaires et efficaces (Norton et al., 2014).

¹ Site internet : www.tapg.aee.org

² Site internet : <https://obhcouncil.com>

Dans le but d'étendre les discussions à l'échelle internationale, une autre organisation, *International Adventure Therapy Conference* a également vu le jour en 1997. Avec l'organisation tous les trois ans d'une conférence internationale sur différent thème, le regroupement vise notamment l'instauration de standard de pratique et de recherche internationale. À titre d'exemple, des conférences ont eu lieu en Australie, en Allemagne, au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Unis³.

Au Canada, il existe également un regroupement sous forme de symposium annuel créé pour offrir aux professionnels, éducateurs et chercheurs du domaine une plateforme de partage des meilleures pratiques à l'échelle nationale et créer un réseau offrant des possibilités d'échanges et de collaboration. Il s'agit du *Canadian Adventure Therapy Symposium*⁴. En 2010, ce symposium a d'ailleurs eu lieu au Québec, à Chicoutimi.

Sans être exhaustif, le tableau suivant résume les différentes étapes du développement de l'intervention en contexte de nature et d'aventure et met en lumière la création de certaines organisations ayant influencé ce développement.

³ <https://internationaladventuretherapy.org>

⁴ Site internet : <http://canadianadventuretherapysymposium.ca>

Tableau 1 : Historique du développement de l'intervention en contexte de nature et d'aventure

| Année | Début 1800 | 1881 | 1901 | 1910 | 1920 | 1920-1930 |
|------------------|---|----------------------------------|--|---|---|--|
| Évènement | Création des premiers camps d'été pour jeunes | Création camp Chocorua | Utilisation de tente thérapeutique pour tuberculeux | Premier camp scout | Premier camp thérapeutique | Création de plusieurs camps à visés thérapeutiques |
| Lieu | É-U | É-U | É-U | É-U | É-U | É-U et ailleurs dans le monde |
| Note | Objectif de développement personnel | Ancêtre des camps thérapeutiques | Par Dr. MacDonald. 1 ^{ère} utilisation de la nature à des fins thérapeutiques | A eu une influence significative sur le développement de la thérapie par l'aventure | Pour jeunes vivants des problématiques psychologiques | |
| Source | White, 2012 | Gass et al., 2012 | Berman et Berman, 2008 | White, 2012 | White, 2012 | White, 2012 |

Adapté de Yamada et San Antonio (2009) et Raiola et O'Keefe (1999)

Tableau 1 (suite) Historique du développement de l'intervention en contexte de nature et d'aventure

| Année | 1929 | 1941 | 1946 | 1950 | 1962 | 1966 |
|------------------|--|---|---|---|-------------------------|--------------------------------------|
| Évènement | Premier camp récréatif canadien visant un changement | Fondation de outward bound school (OBS) | Création Salesmanship club of Dallas | Création du Fresh air camp | Premier OBS aux É-U | OBS élargi son offre |
| Lieu | Canada (Parc Algonquin) | Royaume-unis | É-U | É-U | É-U | É-U |
| Note | Camp récréatif pour garçons visant le développement social | | Pour garçons avec problèmes émotionnels | Pour jeunes avec problèmes de santé mentale | | Programmes pour jeunes judiciairisés |
| Source | Berman et Berman, 2008 | Raiola et O'keefe, 1999 | Berman et Berman, 2008 | Berman et Berman, 2008 | Raiola et O'keefe, 1999 | White, 2012 |

Adapté de Yamada et San Antonio (2009) et Raiola et O'Keefe (1999)

Tableau 1 (suite) Historique du développement de l'intervention en contexte de nature et d'aventure

| Année | 1971 | 1971 | 1976 | 1977 | 1983 | 1980-1990 |
|------------------|--|---------------------------|--|--|---|---|
| Évènement | Projet aventure | Vision Quest | Création du modèle Walsh et Golin (OBS) | Camp Woodswomen | Wilderness treatment center | Prolifération d'organisations en thérapie par l'aventure |
| Lieu | É-U | É-U | É-U | É-U | É-U | É-U (principalement) |
| Note | OBS adapté au contexte scolaire et hospitalier | Pour jeunes judiciairisés | Détermine les fondements de la thérapie par l'aventure | Camp pour femmes et enfants. Mise sur la gestion du stress | Pour la première fois, les membres du personnel comptent des intervenants en dépendance | Dû à la fermeture des hôpitaux psychiatrique et des centres de traitement des dépendances |
| Source | White, 2012 | White, 2012 | Gass et al., 2012 | White, 2012 | White, 2012 | White, 2012 |

Tableau 2 : Création d'associations et autres organisations dans le domaine de l'intervention en contexte de nature et d'aventure

| Année | 1974 | 1976 | 1996 | 1997 | 2009 | 2010 |
|-------------------|--|---|---|---|--|--|
| Évènement* | AEE | TAPG | OBHC | IATC | CATS | CATS au Québec |
| Lieu | É-U | É-U | É-U | Australie | Canada (C-B) | Chicoutimi |
| Note | Association de professionnels d'abord pour le réseautage, le développement et le partage de recherches et d'idée. Maintenant organisation d'accréditation importante | Regroupement de praticiens et chercheurs pour partager informations, techniques et préoccupations | Regroupement visant la hausse des standards de pratique | Organisation de conférence internationale (aux 3 ans) dans différents pays. Vise entre autres l'instauration de standard de pratique et de recherche internationale | Symposium annuel offrant aux praticiens et chercheurs une plateforme de partage des meilleures pratiques. Objectif de réseautage | Présence du CATS à Chicoutimi. Participation de INAQ à l'organisation de l'évènement |
| Source | Berman et Berman, 2008 | White, 2012 | Berman et Berman, 2008 | White, 2012 | | |

* Association for experiential education (AEE); Therapeutic adventure professional group (TAPG); Outdoor behavioral healthcare council (OBHC); International adventure therapy conference (IATC); Canadian adventure therapy symposium (CATS)

1.2 LES TYPES DE PROGRAMMES

« Éducation par l'aventure », « éducation expérientielle », « thérapie par la nature », etc., il est facile de s'y perdre dans toute cette nomenclature. Nous verrons dans le chapitre deux à définir ces termes, mais spécifions d'abord qu'il existe une classification des programmes, proposés par Priest (1999), où l'utilisation de la nature et de l'aventure est centrale. Cette classification détermine quatre types de programmes : a) de loisirs; b) d'éducation; c) de développement et d) de thérapie. D'abord, bien que les programmes éducatifs puissent produire des résultats aux plans développemental ou thérapeutique, leur objectif est la promotion du plaisir par la pratique et l'apprentissage de nouvelles activités d'aventure en plein air (Michael Gass, 1993; Webb, 1999). Pour leur part, les programmes éducatifs ont pour but l'acquisition de connaissances à travers la pratique d'activités en nature et activités d'aventure (Gass et al., 2012; Hirsch, 1999). Quant à eux, les programmes de développement visent le renforcement des compétences et aptitudes des participants. Enfin, les programmes thérapeutiques se distinguent par leur objectif de produire un changement, que ce soit un mieux-être général (Itin, 2001) ou encore la modification d'attitudes ou de comportements (Newes & Bandoroff, 2004). Gass et al. (2012)

La présente recherche s'intéressera particulièrement à la troisième et la quatrième catégorie de la classification de Priest, soit les programmes développementaux et thérapeutiques. Les fondements de ces derniers se basent sur des théories bien établies qui différencient les programmes thérapeutiques complémentaires et primaires. En ce sens, une thérapie d'aventure complémentaire est souvent de courte durée et s'insère dans un processus ou un programme thérapeutique plus long. Elle vise à compléter, relancer ou bonifier un processus plus large (Michael Gass, 1993). La thérapie primaire, quant à elle, réfère à la mise en place d'un programme qui fait office de thérapie centrale pour répondre à un besoin thérapeutique spécifique (Gass et al., 2012). en psychologie, telles que les théories comportementales, cognitivo-comportementales, humanistes et interpersonnelles (Newes & Bandoroff, 2004). Ils s'adressent à différentes clientèles vivant des difficultés telles que les problèmes de dépendances, l'abandon ou la mauvaise performance scolaire, les problèmes judiciaires, les agressions sexuelles, l'exclusion sociale, les troubles du stress post-traumatique et les troubles mentaux. Les programmes visent à diminuer

ou éliminer les symptômes, mais aussi à identifier la source des comportements problématiques (Gass et al., 2012).

1.3 EFFICACITÉ DES PROGRAMMES ÉDUCATIFS, DÉVELOPPEMENTAUX ET THÉRAPEUTIQUES

Dans les dernières décennies, plusieurs études ont été menées dans le but de démontrer l'efficacité des programmes utilisant la nature et l'aventure comme moyen d'éducation, de développement ou de thérapie. Ces études sont parvenues à démontrer les effets bénéfiques (Kelley & Coursey, 1997; Norton & Marley, 2007; Russell, 2006), et ce, à plusieurs niveaux tels que le développement des habiletés interpersonnelles, sociales et physiques (McNamara, 2002). Le tableau 3, inspiré de Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessurault-Pelletier (2012) recense d'ailleurs les effets de différents programmes d'éducation par la nature et l'aventure aux plans individuels, scolaires et sociaux, auquel nous avons ajouté les effets de programmes à visés thérapeutique.

Tableau 3 : Les effets recensés à travers des études évaluant des programmes à visées éducatives (n=20) et thérapeutiques (N=18)

| Effets | Domaines | Sous-domaines | Études concernées | |
|--|-----------------------------|---|----------------------------|-----------------------------|
| | | | Éducation | Thérapie |
| Individuels | Leadership | Prise de décision, gestion du temps, prise en compte des objectifs, attention aux détails, organisation, etc. | D-S | |
| | Concept de soi | Habiletés physiques, apparence physique, confiance en soi, sentiment d'autoefficacité, conscience de soi, actualisation de soi, bien-être, autonomie, estime de soi, etc. | A-F-G-H-K-L-M-NO-P-Q-R-S-T | 2-5-7-9-18 |
| | Personnalité | Stabilité émotionnelle, norme d'internalité, maturité, féminité, masculinité, assurance, motivation à réaliser, etc. | E-M-T | |
| | Comportemental | Modification de comportements (meilleure capacité à s'adapter à son environnement, amélioration de comportements de jeunes judiciairisés, diminution de récidive de jeunes contrevenants sexuels) | | 8-9-10-11-12-14-16-18 |
| | Santé mentale | Gestion de la colère et du stress, amélioration problèmes émotionnels, diminution de consommation de drogues et alcool, amélioration du degré d'espoir, diminution de symptômes de troubles mentaux. | | 3-4-6-7-9-10-12-13-14-15-17 |
| Scolaires | Réussite scolaire | Compétences spécifiques (lecture, mathématique), compétences transversales (résolution de problèmes, etc.), incidences générales (résultats scolaires, etc.). | B-G | |
| Sociaux | Relations interpersonnelles | Coopération, communication, compétences sociales, comportement, habiletés sociales, etc. | B-C-D-F-G-I-J-K-N-O-Q-R-S | 1-2-3-9-10-12-10-14 |
| Études consultées (éducation par l'aventure) | | Études consultées (<i>wilderness therapy</i>, <i>adventure therapy</i>) | | |
| A. Beightol et al. (2009) B. Bobilya et Akey (2002) C. Bell (2006) D. Breunig et al. (2008) E. Cross (2002) F. Davidson (2001) G. Dismore et Bailey (2005) H. Ewert et Yoshino (2008) I. Fisher et Attah (2001) J. Garst, Schneider et Baker (2001) | | K. Gondelberg et Pronsolino (2008) L. Grocott et Hunter (2009) M. Harrison et McGuire (2006) N. Hatch et McCarthy (2005) O. Holman et al. (2003) P. Kaly et Heesacker (2003) Q. Long (2001) R. Martin et Leberman (2005) S. Sibthorp (2003) T. Stott et Hall (2003) 1. McAvoy, Smith, et Rynders (2006) 2. Russell (1999) 3. Russell (2006) 4. Russell (2008) 5. Voruganti et al. (2006) 6. Mossman et Goldthorpe (2004) 7. Jones, Lowe, et Risler (2004) 8. Russell, Hendee, et Phillips-Miller (1999) 9. (Russell, 1999) 10. Tucker, Zelov et Young (2011) 11. Zelov, Tucker et Javorski (2013) 12. (Russell, Hendee, & Phillips-Miller, 1999) 13. (2013) Lewis (2013) 14. (Mossman & Goldthorpe, 2004) 15. Russell et Walsh (2011) 16. Gillis et Gass (2010) 17. Norton (2010b) 18. Davis-Berman et Berman (2012) | | |

Inspiré de Bergeron-Leclerc et al. (2012, p.67-68), avec l'ajout des programmes à visées thérapeutiques

À la lecture de ce tableau, on constate que les programmes éducatifs ont surtout des effets sur le concept de soi et les relations interpersonnelles. Pour ce qui est des programmes à visées thérapeutiques, notons que les effets ont surtout été observés chez une clientèle adolescente (Tucker et al., 2011). Ces études démontrent une amélioration du fonctionnement général des participants adolescents et de leur concept de soi, des changements positifs de comportements, une diminution de problèmes de dépendance et une amélioration des relations interpersonnelles. Les effets les plus fréquents sont toutefois de l'ordre de l'amélioration de la santé physique et mentale. Enfin, il semblerait que les deux types de programmes, catégorie confondue, démontrent majoritairement des effets sur les relations interpersonnelles.

Par ailleurs, alors que la majorité des études réalisées jusqu'à présent ont porté sur l'évaluation des retombées des programmes, peu se sont intéressées à l'influence du processus d'intervention sur les changements observés chez les participants (Russell, 2000; Russell et al., 1999; Russell & Phillips-Miller, 2002). De plus, plusieurs études démontrent des problèmes récurrents méthodologiques (Berman & Davis-Berman, 2008; Gillis, 1992; Gillis & Ringer, 1999; Larivière et al., 2012; Neill, 2003; Newes, 2001c, 2001d; Russell, 2006) tels que l'absence de groupe contrôle (Berman & Davis-Berman, 2008; Gillis, 1992; Newes, 2001c, 2001d), une population, un échantillon ou une problématique mal ciblés (Gillis & Ringer, 1999; Newes, 2001c) et un manque de considération pour les aspects négatifs des programmes (Newes, 2001c). De plus, un manque de preuves qui permettent de conclure que ces programmes ont des effets thérapeutiques est aussi décelé (Berman & Davis-Berman, 2008; Gillis, 1992; Gillis & Ringer, 1999; Neill, 2003; Newes, 2001c, 2001d; Russell, 2006).

En conséquence, Neill (2003) affirme que bien que ces préoccupations témoignent d'une profession dans les premières phases de son développement, il recommande entre autres qu'« une recherche qualitative qui cherche à mieux comprendre le processus clinique lors des programmes soit conduite » [traduction libre] (p.320). D'autres auteurs sont d'avis que chercheurs et praticiens devraient unir leurs efforts afin de pouvoir expliquer quelle approche est la plus appropriée, pour quels types de clientèles et pour quels types de problématiques (Crisp, 2004; Gass et al., 2012; Magle-Haberek, Tucker, & Gass, 2012). Cette approche qui se dit « thérapeutique » devrait pouvoir se comparer à d'autres types de programmes thérapeutiques

reconnus comme étant efficaces dans le traitement de problématiques spécifiques (Crisp, 2004; Neill, 2003; Newes, 2001c, 2001d; Russell, 2000; Russell et al., 1999; Russell & Phillips-Miller, 2002). En somme, les futures recherches devraient contribuer à mieux documenter le modèle des programmes, mieux comprendre le processus de changement, utiliser des méthodologies plus sophistiquées et mettre une emphase sur les retombées cliniques des programmes (Norton et al., 2014).

1.4 FORMATION ET COMPÉTENCES DES PRATICIENS

Le domaine de l'éducation et de l'INA est également confronté à des questionnements au regard des compétences requises, de l'identité professionnelle et de la formation des praticiens qui interviennent. On constate à ce propos que le personnel œuvrant au sein des programmes provient de plusieurs disciplines, ce qui d'une part contribue à enrichir et diversifier le domaine de l'intervention en contexte de nature et d'aventure, mais qui d'autre part, peut également refléter un manque de formations spécifiques à ce contexte et mener à un manque de cohésion dans les standards de pratique (Carpenter & Pryor, 2004).

Il semble toutefois que, parmi les personnes qui encadrent ces programmes, une grande majorité soit des leaders d'aventure. Certaines études démontrent en effet que les établissements emploient davantage de leaders d'aventure (ci-après nommés facilitateurs) que des professionnels de l'intervention, et ce, selon un ratio d'un thérapeute pour six leaders d'aventure (Russell, 2007, cité par Marchand, Russell, & Cross, 2009; Pushbauer, 2006). Or, en dépit d'une formation ou d'une grande expérience dans l'encadrement d'activités de nature et d'aventure, ces professionnels n'ont toutefois pas nécessairement d'expertise dans le domaine de l'intervention thérapeutique. En conséquence, les programmes risquent davantage d'être axés sur l'expérience de l'aventure plutôt que sur le processus thérapeutique. Ainsi, en plus de limiter les possibilités de résultats positifs sur le plan des retombées thérapeutiques (Gilbert, 1998), cette situation entraîne des conséquences au sein de la pratique, tant sur le plan du partenariat, de la qualité des interventions thérapeutiques que de l'équité dans les conditions de travail (Crisp, 2004).

Or, comme nous l'avons vu précédemment, certains praticiens de programmes d'INA proviennent aussi du domaine de la santé et des services sociaux. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs été l'origine de la création de camps thérapeutiques. En ce sens, une étude au sein de la *National association of social workers* aux États-Unis a révélé que sur 646 travailleurs sociaux, plus du tiers rapportaient utiliser des activités d'aventure à des fins thérapeutiques dans leur pratique. Il faut toutefois souligner que seulement quarante d'entre eux ont dit avoir eu une formation technique et vingt ont mentionné avoir reçu une formation spécifique concernant l'application et l'utilisation d'activités d'aventure à des fins d'intervention (Norton et al., 2014). En résumé, cette recherche démontre que les répondants ont peu ou pas de formation (scolaire ou autre) sur l'utilisation adéquate de cette modalité d'intervention (Tucker & Norton, 2013).

Ainsi, la formation et les compétences requises semblent nébuleuses, voire déficientes dans le domaine. Plusieurs auteurs soulignent en effet cette problématique (Crisp, 2002; Davis-Berman & Berman, 1994b; Gass et al., 2012; Gilbert, 1998; Houston, 2007; Itin, 1998; Papadopoulos, 2000; Tucker & Norton, 2013). De par l'importance de leur rôle, les compétences demandées à ces praticiens sont multiples. Ces leaders doivent à la fois être en mesure d'encadrer le déroulement sécuritaire des activités dans un milieu naturel et être en mesure de faciliter la croissance personnelle des participants (Walsh & Gollins, 1976). Mener des programmes de thérapie par l'aventure leur demande donc d'être compétents à la fois dans le domaine du plein air et de l'aventure ainsi qu'au plan clinique (Gass et al., 2012). En conséquence, ils doivent connaître les standards de pratique, les procédures de gestion des risques, comprendre les besoins spécifiques de chacun des participants et leur plan d'intervention respectif pour mener efficacement un programme. D'autant plus qu'un des facteurs les plus importants dans les retombées positives chez les participants est la relation avec le facilitateur (Marchand & Russell, 2013).

En ce sens, des pistes de réflexion concernant les compétences requises des facilitateurs en contexte de nature et d'aventure ont été proposées. Afin de déterminer les compétences requises pour un thérapeute d'aventure, Papadopoulos (2000) a mené un processus DACUM (*Developing a Curriculum*), qui consiste à former un comité de huit à douze individus issus d'un domaine donné dans le but d'élaborer une charte des compétences nécessaires pour un

professionnel dans ce domaine, ainsi que les tâches reliées. Ainsi, le comité ATCAC (*Adventure Therapy Curriculum Advisory Committee*) a été créé avec des représentants et praticiens en thérapie par l'aventure et issu du domaine de la santé mentale, de l'éducation expérientielle et de l'éducation par l'aventure (Papadopoulos, 2000). Cette rencontre de deux jours a mené à l'élaboration d'une charte composée de trente-huit compétences de base nécessaires aux thérapeutes d'aventure. Dans le tableau 4, adapté par Gass et al. (2012), les compétences sont classées en ordre d'importance. Les plus importantes se retrouvent en haut à gauche, et les moins importantes en bas à droite. Ce système de priorité s'applique également aux cinq composantes : 1) personnelles, 2) d'aventure, 3) de programmation d'aventure, 4) d'intervention et 5) d'opérationnalisation. De cette façon, une plus grande importance est donnée aux compétences personnelles qu'à celle liée à la gestion des opérations.

Tableau 4 : Compétences de base pour un thérapeute d'aventure

| COMPOSANTES | COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|--|---|--|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| A- Composantes personnelles | Adaptation et flexibilité | Comprend l'importance d'une communication efficace et est en mesure de l'appliquer | Connaît bien ses forces et défis personnels | Bonnes habiletés sociales | Comprend le processus décisionnel | Démontre des compétences en premiers soins en régions isolées | Comprend les théories du leadership et connaît son propre style de leadership | Engagé dans un processus de formation continue | |
| B- Composantes d'aventure | Comprend et adhère aux principes d'éthiques de l'environnement | Démontre des compétences dans au moins deux disciplines d'aventure | Comprend et applique le concept de gestion des risques en contexte d'aventure | Comprend les théories et principes de l'éducation expérientielle | Est en mesure d'identifier et d'évaluer les opportunités qu'offre le contexte d'aventure | | | | |
| C- Composante de programmation d'aventure | Est en mesure de faciliter un processus de groupe | Est en mesure d'établir et de suivre les objectifs des clients | Comprend et applique un processus réflexif et de transfert des acquis | Est en mesure d'intégrer des interventions thérapeutiques et des activités d'aventure | Est en mesure de mener une évaluation des besoins des clients | Comprend les théories, principes et pratiques de la programmation d'aventure | Connaît différentes clientèles | Est en mesure de planifier et mener un programme thérapeutique | Est en mesure de mener un programme d'évaluation |
| D- Composantes (éléments) d'intervention (thérapie) | Comprend les théories et l'application de l'aide psychosociale et thérapeutique | Comprend le contexte et les systèmes dans lesquels les clients peuvent être impliqués | Comprend et applique les meilleures pratiques de l'intervention en contexte d'aventure | Comprend l'application de différents styles, techniques et procédures liés à l'intervention | A une bonne connaissance d'une variété de clientèles, leurs comportements et habiletés | A une bonne connaissance des principes, fondements et application de la psychologie sociale | Comprend les théories et principes d'une bonne pratique pédagogique | | |
| E- Composantes opérationnelles | Comprend et adhère à des principes et standards d'éthique professionnels | Est en mesure d'élaborer et mettre en place un plan de mesures d'urgence | Est en mesure d'élaborer des rapports, journaux de bord, protocoles et plan d'intervention | Comprend le contexte opérationnel des programmes d'intervention par l'aventure | Comprend les implications légales du travail en contexte de thérapie par l'aventure | Comprend les principes de gestion et de marketing dans le domaine de thérapie par l'aventure | Comprend ce qu'implique la gestion des ressources humaines | Comprend les bases de la planification et la gestion d'un budget | |

Papadopoulos (2000, adapté par Gass et al., 2012, p.220) [traduction libre]

Dans le but d'évaluer les compétences d'un praticien, Gass et al. (2012) proposent pour leur part quatre champs de compétences: a) des compétences en programmation d'aventure; b) des compétences en tant qu'intervenant en santé mentale; c) des compétences liées à une clientèle spécifique et d) une expérience en tant que thérapeute d'aventure. À partir de ces quatre champs de compétences, ils ont élaboré une grille d'évaluation contenant 10 éléments à évaluer afin de déterminer le niveau de compétence des praticiens.

Tableau 5 : Dix éléments d'évaluation des compétences d'un thérapeute d'aventure

| Type de compétences/connaissances | Description des compétences |
|--|---|
| 1. Compétences techniques | Programmation d'aventure, gestion des risques, pratiques environnementales |
| 2. Compétences en facilitation/traitement thérapeutique | Accompagner le client à faire des changements et à transférer les acquis dans sa vie afin d'optimiser l'efficacité de l'expérience |
| 3. Compétence organisationnelle/administrative/logistique | Être à jour dans ses accréditations, suivre les standards de pratique et éthiques, élaborer plan de gestion des risques, règlements et procédures, plan de gestion de crise, protocole de médication, obtenir droits d'accès, assurances, produire évaluation et bilan de programme, etc. |
| 4. Connaissances des concepts et fondements théoriques, paradigmes et approches, de la thérapie par l'aventure | Habiletés à utiliser différents modèles, pratiques, philosophies et applications de la thérapie par l'aventure pour des besoins particuliers des clients |
| 5. Compétences dans la création d'une alliance thérapeutique | Intégrer l'utilisation d'éléments de l'environnement naturel et de l'aventure |
| 6. Compétences en évaluation psychosociale et élaboration d'un plan d'intervention | À travers les expériences d'aventure |
| 7. Utilisation effective de techniques et stratégies d'intervention | En contexte d'aventure |
| 8. Formation et évaluation continues des connaissances et compétences liées aux phases d'intervention | Entretien de la relation thérapeutique avec les participants; évaluation continue de l'intervention; maintien des acquis; mise à jour du plan d'intervention et terminaison de l'intervention |
| 9. Gestion de la documentation relative au programme | Formulaires des participants : reconnaissance des risques, consentement aux soins, autorisation de sortie; notes de suivi, plan d'intervention et de traitement, référence, bilan; et autres documents pertinents pour le bénéfice du client |
| 10. Professionnalisme | Comportements professionnels attendus de l'intervenant |

Inspiré de Gass et al. (2012)

Par ailleurs, pour déterminer les compétences nécessaires, certains auteurs s'entendent sur le fait que le degré de risque (physique et émotionnel), les activités pratiquées, les besoins de participants et leur degré de stabilité émotionnelle, ainsi que les objectifs du programme sont les facteurs déterminants (Berman & Davis-Berman, 1993; Itin, 2003). Pour d'autres auteurs, le type de programme (récréatif, éducatif, développemental, thérapeutique) détermine les compétences requises du praticien (Gass et al., 2012; Ringer, 1994).

1.5 LES DÉFIS DE LA PROFESSION

En outre, les professionnels qui réalisent ces programmes d'INA sont également confrontés à plusieurs défis. En plus des compétences exigées, la complexité des rôles multiples et la pression à performer en sont quelques-uns. En effet, travailler en contexte de nature et d'aventure implique plus de responsabilités que d'intervenir dans des conditions traditionnelles d'intervention (Itin, 1998) avec un horaire et un lieu fixe et stable. À ce propos, Williams (2000) précise notamment que la différence entre ces deux contextes repose sur le fait que les interactions interpersonnelles (ex : facilitateur/participants) sont de plus longue durée et de plus grande intensité en contexte naturel. Il ajoute que la réalisation de ces programmes nécessite non seulement l'utilisation de la discussion, mais implique également des activités demandant des efforts physiques et émotionnels. Les défis des facilitateurs dépassent donc la réalisation de leur travail en contexte traditionnel (Bunce, 1998; Gillis & Ringer, 1999; Marchand et al., 2009). Si d'une part cette position permet une redéfinition des rôles entre le participant et le facilitateur, elle exige de la part de ce dernier des compétences très larges, comme nous l'avons vu.

L'étude de Marchand et al. (2009) révèle que ces professionnels vivent des difficultés reliées à ces défis, qui se répercutent tant sur leur vie professionnelle que personnelle. Notons à ce titre que les participants de l'étude affirment qu'ils vivent notamment une pression à performer, de l'anxiété et qu'ils ne sont pas rémunérés suffisamment. D'autres difficultés, liées à la nature de ce travail, se répercutent à l'extérieur de l'emploi, telles que la sensation d'être coupés de leur vie personnelle, de ne pas être en mesure de couvrir leurs besoins financiers et une difficulté à créer des relations à l'extérieur du milieu de travail. L'épuisement professionnel et la

difficulté à trouver un équilibre entre la vie personnelle et le travail sont également des défis auxquels ils sont confrontés (Marchand & Russell, 2013).

Une autre des problématiques vécues dans ce domaine est le fait qu'il n'existe pas une voie claire et simple pour mener à l'utilisation de la nature et de l'aventure comme moyen d'intervention. Ainsi, rares sont les formations qui permettent d'acquérir les compétences essentielles à la pratique et d'être en mesure de faire face aux défis (Gass et al., 2012; Norton et al., 2014). Au Canada, aucune initiative n'a encore vu le jour dans le but d'offrir une formation postsecondaire complète visant l'acquisition de compétences qui combine à la fois l'encadrement d'activités d'aventure et l'acquisition d'habiletés en intervention psychosociale. En conséquence, les personnes intéressées par ce type de pratique doivent se former à travers différentes formations académiques ou pratiques dans le réseau privé (Gass et al., 2012; Papadopoulos, 2000).

Nonobstant ce manque de formation académique, différentes options sont proposées afin de hausser le niveau de compétences et les standards de pratique et de pallier cette carence. Ces options comprennent notamment : (a) la double formation, soit de leadership d'aventure et d'une discipline reliée à l'intervention (Berman & Davis-Berman, 1993; Crisp, 1998, 2002, 2004; Itin, 1998), (b) le partenariat entre un professionnel en leadership d'aventure et un professionnel en intervention thérapeutique (Crisp, 1998, 2004; Gass et al., 2012) (c) l'intégration des compétences, par exemple offrir une spécialisation en INA au sein d'un programme de travail social (Berman & Davis-Berman, 1993; Houston, 2007; Itin, 1998, 2003) ou encore (d) la supervision clinique sur le terrain par un professionnel (ex : intervenant en délinquance) relié à la clientèle du programme (Berman & Davis-Berman, 1993; Crisp, 2002; Itin, 1998).

Plusieurs échanges au sein du domaine de l'INA portent également sur l'identité professionnelle (Carpenter & Pryor, 2004). Les thèmes traités lors des six conférences internationales sur la thérapie par l'aventure, de 1997 à 2012, témoignent notamment d'un désir

de se pencher sur des thématiques liées à la création d'un réseau professionnel, la qualification et la formation des intervenants et les considérations éthiques au sein des programmes⁵.

En outre, les compétences et certifications des praticiens devraient être comparables à celles de leurs homologues qui travaillent dans un contexte traditionnel (Davis-Berman & Berman, 1994a; Gilbert, 1998; Itin, 1998). En ce sens, les efforts de professionnalisation de l'approche devraient entre autre miser sur un plan de formation et de certification des praticiens dans le domaine spécifique de l'intervention en contexte de nature et d'aventure (Crisp, 2002; Gass et al., 2012; Houston, 2007; Itin, 1998; Norton et al., 2014; Papadopoulos, 2000). Cette formation devrait aussi outiller les praticiens à faire face aux nombreux défis et stressors mentionnés précédemment, tels qu'un horaire de travail non conventionnel, des risques élevés et de longues périodes passées sur le terrain (Marchand & Russell, 2013). Plus précisément, Gass et al. (2012) croient que la création de programmes universitaires de second cycle sera nécessaire pour offrir une formation et de l'encadrement de qualité et reconnue.

1.6 LA PRATIQUE AU QUÉBEC

Bien qu'elle soit encore peu répandue au Québec, l'intervention en contexte de nature et d'aventure y a fait son apparition il y près de vingt-cinq ans. Par ailleurs, nos observations dans le domaine nous permettent de noter que dans la province, c'est la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui semble avoir été la plus active dans le développement de ces programmes. Cette situation est due : (a) d'une part, à l'offre du seul programme de formation universitaire en plein air et tourisme d'aventure (maintenant baccalauréat en intervention plein air) à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ainsi que de la création récente du diplôme supérieures spécialisées en intervention par la nature et l'aventure (UQAC) et (b) d'autre part, à l'apport de Mario Bilodeau, cofondateur de ce programme, qui s'est intéressé au long de sa carrière au leadership en plein air et aux effets de l'aventure sur des clientèles particulières. Ceci l'a entre autres mené à initier plusieurs projets qui ont contribué au développement de l'INA. Ainsi, des initiatives telles que la *Fondation sur la pointe des pieds*, la *Coopérative d'intervention par la nature et l'aventure* -

⁵ Site internet : <http://www.bacp.co.uk>

Québec (INAQ), l'accueil du CATS en 2010 ainsi que la création, à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), du premier laboratoire d'expertise et de recherche en plein air (LERPA), qui s'intéresse notamment à la recherche en intervention éducative et thérapeutique au Canada, sont des exemples du dynamisme et de l'intérêt de différents acteurs régionaux pour la réalisation de ce type de programme. Dans les dernières années, d'autres initiatives ont vu le jour ailleurs au Québec. À titre d'exemple, *Face aux vents* créé en 2012 à Montréal se spécialise dans la « planification du déroulement de thérapies d'aventure en prenant en charge la logistique matérielle et organisationnelle, afin de permettre au personnel clinique d'optimiser les interventions thérapeutiques »⁶. Ex Situ Expérience est également une nouvelle entreprise de la Mauricie qui propose des programmes d'intervention psychosociaux par la nature et l'aventure au Québec et au Canada. En plus de l'offre de programmes, l'entreprise est également impliquée dans la mise en place de formations spécialisées et de projets de recherche dans le domaine⁷.

La réalité des programmes québécois diffère cependant des autres programmes développés aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande. En effet, bien que les organismes et les praticiens du Québec partagent quelques-uns des mêmes défis décrits ci-haut, d'autres se manifestent différemment. De plus, la littérature sur le sujet est pratiquement inexistante au Québec. Les données disponibles sont donc essentiellement empiriques et notamment basées sur l'expérience et observations de quelques pionniers dans le domaine. Aussi, contrairement aux États-Unis, il n'existe encore pas de certification pour les intervenants en contexte de nature et d'aventure pour assurer un certain standard de pratique et assurer que les intervenants ont les compétences nécessaires à leur pratique. Par conséquent, les organismes vivent certaines difficultés dans la promotion et le financement de leurs programmes. De plus, la majorité des praticiens sont à priori formés en plein air et tourisme d'aventure, sans nécessairement posséder d'expertise en intervention. Cette surreprésentation de leaders d'aventure qui encadrent les programmes entraîne les mêmes conséquences énoncées par Crisp (2004). On observe cependant une tendance à vouloir embaucher, au sein des programmes d'éducation ou d'INA, des professionnels possédant la double formation (plein air et intervention). C'était notamment le cas au sein de la Coopérative INAQ où les facilitateurs devaient avoir une formation ou une bonne

⁶ Site internet : <http://www.faceauxvents.org>

⁷ <http://www.exsituexperience.com>

expérience en plein air d'aventure et détenir un diplôme d'études supérieures dans un domaine particulier de l'éducation ou de l'intervention (travail social, psychologie, psychoéducation).

1.7 LA COOPÉRATIVE INAQ ET SES PARTICULARITÉS

La Coopérative INAQ a été fondée en 2005 par des guides professionnels, des éducateurs et des intervenants psychosociaux. Cet organisme à but non lucratif a été en opération durant 9 ans et a réalisé près de 150 programmes d'intervention et d'éducation avec plus de 60 organismes « membres utilisateurs » auxquels près de 2000 participants ont pris part. Bien que l'entreprise était en opération au moment de cette étude, elle a cessé ses opérations en 2014. Précurseur dans l'offre de ce type de programme au Québec, elle s'est avérée « un leader québécois dans le développement de l'intervention éducative et thérapeutique par la nature et l'aventure »⁸.

Trois types de membres formaient cette coopérative: membres travailleurs, membres utilisateurs et membres de soutien. Les membres travailleurs étaient des guides d'aventure professionnels qui détenaient une formation universitaire de premier cycle, et dont la plupart étaient détenteurs (ou en voie de le devenir) d'un diplôme de deuxième ou troisième cycle en éducation, en travail social, en psychoéducation ou en psychologie. Les membres de soutien offraient pour leur part un appui en parrainant des programmes, en fournissant de l'équipement ou des ressources financières ou des services. Enfin, les membres utilisateurs constituaient les organismes (institutionnels, scolaires et communautaires) utilisant ses services et collaborant à la réalisation des programmes. Les participants étaient donc des utilisateurs de ces organismes, et étaient accompagné par un ou plusieurs de leurs intervenants. Les programmes développés étaient adaptés à la mission, la clientèle et les objectifs de ces organismes. Ainsi, bien que sept types de programmes furent proposés aux membres utilisateurs, ils étaient adaptés et modifiés selon leurs besoins spécifiques. D'autres facteurs influençaient également la mise en œuvre de ces programmes, tels que le type d'activité choisi, la durée du programme, la température, le nombre de participants et la récurrence des programmes. Alors que la structure variait, les fondements théoriques ou l'approche demeuraient cependant la même d'un programme à l'autre.

⁸ www.coopinaq.blogspot.com

Il est toutefois pertinent de mentionner que la coopérative INAQ a développé une formule novatrice dans la façon d'encadrer leur programme. Une structure de partenariat a été mise de l'avant alors que les facilitateurs développant et encadrant les programmes le faisaient en collaboration avec les intervenants des milieux d'intervention (ex. centre jeunesse, organismes communautaires, etc.). Ceci permettait entre autres de mieux répondre aux besoins des participants, de leur offrir un soutien plus spécialisé et d'assurer un suivi post-programme. De plus, en partageant le quotidien avec les participants, une restructuration de la relation avec l'intervenant peut s'observer et souvent de façon favorable (Newes & Bendoroff, 2004; Russell, 2004; Russell et al., 1999; Russell & Phillips-Miller, 2002).

Or, cette formule a aussi suscité quelques préoccupations. En effet, elle requiert un effort de collaboration entre les différents acteurs impliqués, et ce, de la planification au suivi du programme. Crisp (2004) soulève d'ailleurs les difficultés comportant la construction d'une saine collaboration entre des leaders d'aventure et des intervenants dans le cadre de ce type de programme. Au sein de la coopérative INAQ, les observations de l'auteure à titre de guide et de facilitatrice mettent notamment en lumière un défi d'adaptation à l'environnement pour les intervenants. Ainsi, outre le défi que représente ce partenariat, les intervenants collaborants au programme et qui avaient peu d'expérience en plein air devaient parfois mobiliser une partie de leur énergie pour s'adapter à ce nouvel environnement de travail. Pour leur part, les facilitateurs de programmes devaient contribuer à l'adaptation de leurs collègues intervenants à leur nouvel environnement.

1.8 JUSTIFICATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

En somme, d'une part les organismes du Québec spécialisés en éducation et en INA partagent les mêmes préoccupations que ceux ailleurs dans le monde et d'autre part, ils vivent des difficultés et des défis propres à leur contexte. Or un des besoins communs est d'augmenter la crédibilité de l'approche. Les personnes impliquées dans le domaine de l'INA au Québec devraient, par conséquent, s'intéresser davantage à l'évaluation des différents programmes en cours au point de vue de leur efficacité, de leur fonctionnement, du processus utilisé, etc. La spécificité de certains programmes, telle que la formule de partenariat instaurée par la coopérative INAQ (et

maintenant utilisée par *Ex Situ Expérience* et *Face aux vents*), mérite également une analyse plus approfondie. En effet, l'évaluation sous cet angle de la collaboration revêt une pertinence importante. Sur le plan clinique, elle permet notamment l'identification des pratiques efficaces. De cette façon, elle contribue à l'optimisation des méthodes d'intervention, à l'amélioration continue de la qualité des programmes et des retombées positives. Sur le plan scientifique, cette étude contribue à documenter le processus qui participe aux effets de ce type de programme et rend disponibles certaines données soutenant cette approche. La présente recherche s'intéressa donc au point de vue des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle dans les programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure ainsi que sur les conditions gagnantes et les obstacles à cette collaboration. Pour ce faire, nous nous intéresserons au contexte particulier des praticiens qui ont œuvré au sein de la coopérative INAQ.

Plus spécifiquement, cette recherche poursuit trois objectifs généraux. Le premier vise à documenter et décrire la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants des programmes développementaux et thérapeutiques de la coopérative INAQ, selon le modèle de D'amour (1997) et D'Amour, Goulet, Pineault, Labadie, et Remondin (2003). Le deuxième objectif concerne, pour sa part, la perception des facilitateurs et des intervenants à l'égard de la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes qu'ils ont réalisés. Enfin, le troisième objectif consiste à recueillir leurs perceptions de ce qu'ils croient être les éléments qui facilitent et qui font obstacle à cette collaboration.

CHAPITRE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits vise, par la définition de certains concepts et le survol d'écrits sur la question de l'INA, à situer le cadre général de cette étude. Il y sera plus spécifiquement question de la définition des concepts et des éléments clés des programmes d'INA. Enfin, les bases de la collaboration au sein d'une équipe d'intervention en contexte de nature et d'aventure seront établies, notamment par l'exploration des éléments nécessaires et des obstacles à cette collaboration. Ceci nous mènera finalement à présenter le modèle de collaboration au sein des équipes de la coopérative INAQ.

2.1 DÉFINITION DES CONCEPTS

2.1.1 L'INTERVENTION EN CONTEXTE DE NATURE ET D'AVEVENTURE

Il n'existe pas de définition claire et un terme commun et reconnu par tous pour définir l'intervention en contexte de nature et d'aventure. Si plusieurs termes sont utilisés, nous pouvons identifier trois termes qui constituent la base de la majorité des terminologies. Il s'agit de « adventure », « wilderness » et de « outdoor ». Ainsi, le terme « therapy » peut se décliner de plusieurs façon tels que *adventure therapy*, *adventure-based therapy*, *adventure-based programming*, *adventure-based counseling et therapeutic adventure*. D'une autre part, on utilise le terme « wilderness », tels que *wilderness therapy*, *wilderness treatment program ou therapeutic wilderness camping*. La combinaison de « adventure » et « wilderness » est également possible par *wilderness adventure therapy*. Enfin, le terme « outdoor » est également parfois utilisé pour désigner des programmes qui correspondent à cette approche tels que *outdoor therapy*. Pour ajouter à la confusion, chacun de ces termes ne comporte pas de définition unique, reconnue et partagée et notons que cette liste n'est pas exhaustive.

Chaque auteur, professionnel ou organisme (agences gouvernementales, universités, associations professionnelles) y va donc de sa propre définition du terme qu'il choisit. On constate ainsi qu'il peut être complexe de s'y retrouver et de savoir de quoi on parle exactement. Harper, Peeters et Carpenter (2014) expliquent cette multitude de termes et de définitions par le fait que l'approche est utilisée par des professionnels provenant de différentes disciplines. Pour leur part, Yamada et San Antonio (2006) ont déterminé quatre facteurs qui contribuent à la difficulté

d'établir un langage commun dans le domaine de la thérapie par l'aventure. En adéquation avec Harper et al. (2014), le premier facteur est attribuable au fait que plusieurs disciplines contribuent à la formation des praticiens (éducation, psychologie, travail social, éducation physique, thérapie par la récréation, etc.) avec chacune leurs propres orientations, cadre conceptuel et terminologie pour décrire ce qu'elles font. Le deuxième facteur se manifeste principalement aux États-Unis et est lié au financement des programmes, alors que les organismes subventionnaires (fondation, fonds publics, privés) exigent certains critères tels qu'une formation clinique et la présence d'une supervision pour le personnel, ce qui peut également influencer les terminologies. Le troisième facteur est pour sa part dû aux différences culturelles selon les régions et les pays concernant la signification du terme « thérapie » et « thérapeutique » dans un contexte d'aventure. Enfin le manque de consensus sur les caractéristiques de base de la thérapie par l'aventure qui la différencie d'autres types de thérapies constitue le quatrième facteur. Certains croient toutefois que ce manque de consensus et d'uniformisation des termes et définitions risque de créer une confusion chez ceux qui s'intéressent à cette forme d'intervention (Russell & Phillips-Miller, 2002) et qu'il pourrait nuire à sa compréhension (Gass et al., 2012), voire à sa crédibilité (Itin, 2001). En ce sens, Gillis et Ringer (1999) sont d'avis que la standardisation de la nomenclature permettrait de mieux situer les types de programmes et mieux comprendre les bénéfices associés.

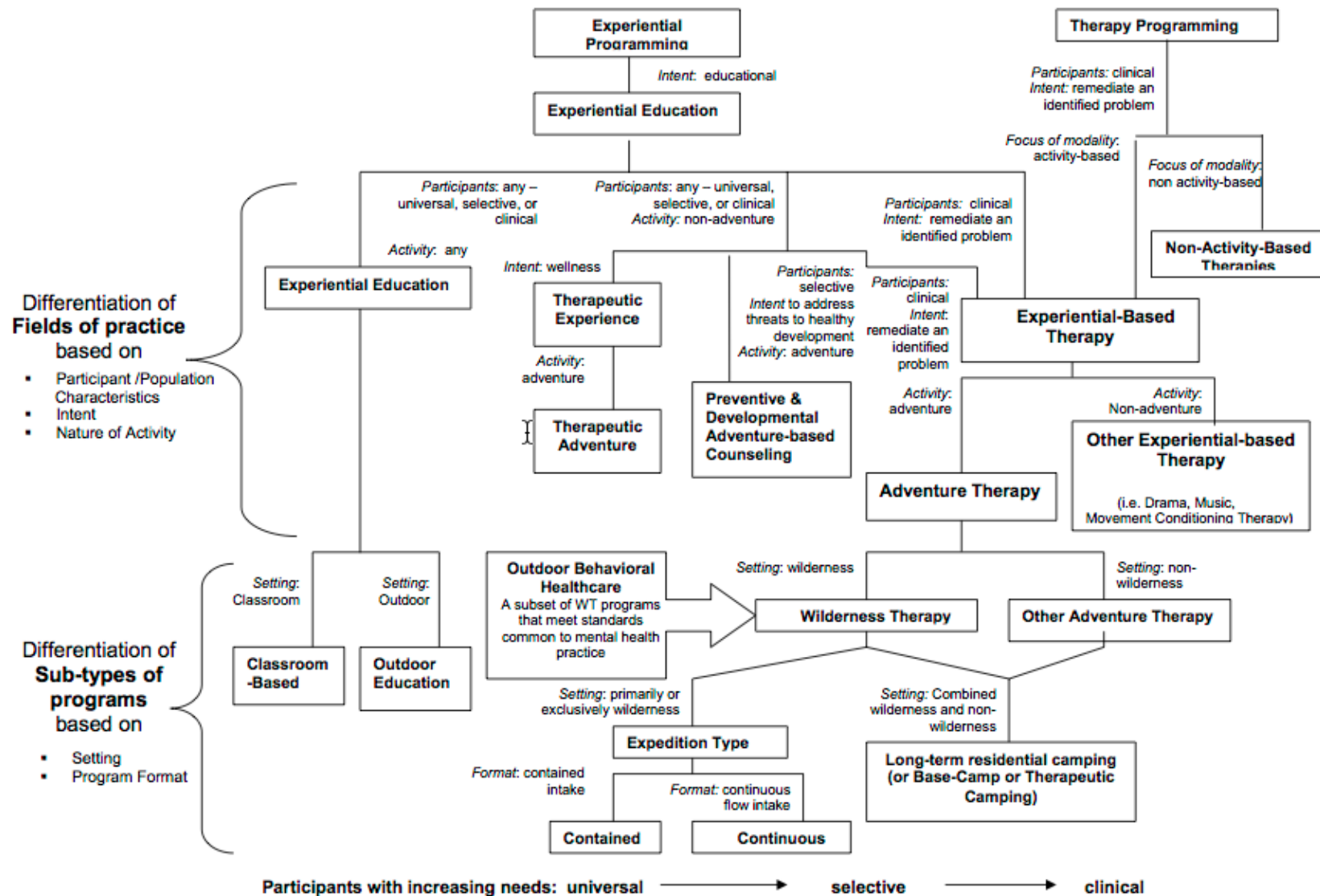
Pour tenter de s'y retrouver, mettons tout de même certaines caractéristiques récurrentes en lumière. Notons d'emblée que les termes *wilderness therapy* et *adventure therapy* semblent les plus utilisés. Certains auteurs ont d'ailleurs choisi *adventure therapy* comme terme englobant ou intégrateur (Crisp, 1998; Harper et al., 2014; Richards, Carpenter, & Harper, 2011; Yamada & San Antonio, 2006). Bien que les écrits sur les définitions de ces deux termes ne soient pas conformes, certains éléments tendent à se répéter tels que la place que la nature et l'aventure tiennent au sein des programmes.

Ainsi, les programmes de *adventure therapy* n'impliquent pas nécessairement la nature dans le processus d'intervention (Crisp, 1998; Papadopoulos, 2000), les activités peuvent ainsi se dérouler uniquement à l'intérieur, sur un mur d'escalade par exemple. Les programmes de *wilderness therapy*, pour leur part, misent davantage sur l'immersion des participants dans un milieu naturel relativement isolé (Crisp, 1998; Ewert, McCormick, & Voight, 2001; Rutko &

Gillespie, 2013; Tucker, 2009; Tucker & Norton, 2013). Ces programmes présentent deux formes différentes. D'une part, certains s'exercent sur un camp de base, tels qu'un camp de vacances. Les activités se déroulent donc sur ce territoire conscrit, dans un environnement naturel et avec des installations minimales. Une autre formule de ce type de programme utilise plutôt le contexte d'expédition d'aventure, où le groupe se déplace de façon autonome selon un mode de transport donné (canot, randonnée pédestre, ski hors-piste, etc.) (Crisp, 1998; Papadopoulos, 2000; Russell, 2003; Rutko & Gillespie, 2013). Enfin, certains programmes font usage à la fois de l'aventure et du milieu naturel dans leur processus d'intervention, il s'agit des programmes de *wilderness-adventure therapy* (Crisp, 1998; Papadopoulos, 2000).

Dans le but de participer à l'élaboration d'un langage commun, Yamada et San Antonio (2006) proposent une classification des termes et des programmes. Cette classification, selon eux, pourrait contribuer à l'adoption d'une terminologie, ce qui faciliterait l'augmentation de la crédibilité, une meilleure compréhension du domaine et la création de standards de pratique, d'accréditation et de formation professionnelles. Cette classification sous-entend que « thérapie par l'aventure » est un terme générique qui se décline en plusieurs sous-types de thérapie par l'aventure. Pour les distinguer, deux critères sont mis de l'avant : a) le contexte (en nature ou pas) et b) le format du programme (durée, intensité, résidentiel ou non-résidentiel). La figure suivante illustre le résultat de cette classification.

Figure 1 : Positionnement de la thérapie par l'aventure dans la programmation expérientielle et thérapeutique



Afin de présenter le terme et définition retenue, voyons les éléments de définitions qui nous semble les plus appropriés. Suite à une recension des différentes définitions Yamada et San Antonio (2006) ont fait ressortir cinq éléments fréquemment utilisés par les auteurs : a) la nature des activités; b) le contexte; c) l'intention thérapeutique (thérapie ou thérapeutique); c) les caractéristiques de participants et d) le format du programme (durée ou structure des activités). Nous ajouterons à cela celui des caractéristiques concernant les professionnels qui encadrent les programmes puisque nous avons également retrouvé cet élément dans les définitions consultées.

Les outils d'intervention utilisés et la nature des activités sont donc principalement : a) l'aventure (Alvarez & Stauffer, 2001; Gass et al., 2012; Harper et al., 2014; Tucker, 2009; Tucker & Norton, 2013), b) le défi (Ewert et al., 2001; Norton, 2010b) et c) la nature (Crisp, 1998). À cela peuvent s'ajouter une notion de risque (réel ou perçu) (Crisp, 1998; Ewert et al., 2001) et/ou un aspect expérientiel à l'expérience (Crisp, 1998; Ewert et al., 2001; Gass et al., 2012; Harper et al., 2014). Notons également que la majorité des programmes sont basés sur une intervention de groupe (Ewert et al., 2001; Gass et al., 2012; Gath, 2009; Revell, Duncan, & Cooper, 2013; Russell, 2004; Tucker & Norton, 2013). Le contexte fait principalement référence à un environnement extérieur (Ewert et al., 2001; Tucker, 2009), naturel (Gass et al., 2012; Harper et al., 2014) et parfois à la région éloignée, en autonomie ou au contexte expédition (Crisp, 1998; Ewert et al., 2001; Rutko & Gillespie, 2013; Tucker, 2009; Tucker & Norton, 2013). Il peut toutefois aussi référer à un milieu urbain ou intérieur (Crisp, 1998). Le but des programmes (ou l'intention thérapeutique) est souvent orienté sur le traitement d'une problématique (Alvarez & Stauffer, 2001; Tucker, 2009) et vise un changement (personnel, social ou comportemental) (Alvarez & Stauffer, 2001; Ewert et al., 2001; Michael Gass, 1993; Harper et al., 2014). Lorsque précisé dans la définition, les participants présentent majoritairement des caractéristiques cliniques (Davis-Berman & Berman, 1994b; Michael Gass, 1993; Itin, 2001). Pour ce qui est du format des programmes, il peut grandement varier. Le programme peut donc se dérouler sur plusieurs jours (Michael Gass, 1993) ou encore sur une courte durée (Crisp, 1998). Le groupe peut être basé dans des installations comme un camp de vacances (Ewert et al., 2001), ou encore en autonomie et itinérance (expédition) (Crisp, 1998; Rutko & Gillespie, 2013). En ce qui concerne les professionnels qui encadrent les programmes, un débat existe sur le domaine auquel serait rattachée cette approche d'intervention. Alors que certains l'attribuent au domaine de la santé

mentale (Davis-Berman & et al., 1994; Gass et al., 2012; Russell, 2003; Tucker, Javorski, Tracy, & Beale, 2013), d'autres croient plutôt qu'une approche multidisciplinaire est plus appropriée.

Notons enfin que le mot *therapy* est présent dans la très grande majorité des termes utilisés. Or, son utilisation indique notamment qu'il y aurait usage intentionnel d'une composante psychothérapeutique (Revell et al., 2013; Yamada & San Antonio, 2006). Williams (2004, p.199) ajoute à cela que :

l'utilisation du terme *thérapie* réfère spécifiquement à un traitement visant à soulager ou guérir une maladie, une difficulté ou autre problème d'ordre physique, mental ou comportemental. Une *thérapie* a pour but d'être curative, prévoit des changements positifs et une amélioration appréciable auprès de ses bénéficiaires [traduction libre].

Néanmoins, comme nous l'avons mentionné précédemment, les études sur les programmes utilisant cette approche d'intervention ne permettent pas de démontrer formellement tous les aspects qu'implique l'emploi du terme « *thérapie* », notamment dû aux problèmes méthodologiques soulevés au chapitre 1. De plus, le concept de « *thérapie* » ayant une connotation particulière au Québec, notamment depuis l'application de la Loi 21⁹, cette appellation ne sera pas privilégiée ici. En effet, il fait ici référence à un mode spécifique de traitement, qui n'est pas systématiquement utilisé dans le contexte de la programmation par la nature et l'aventure.

Au regard des termes précédemment exposés et des éléments de définition présentés, celui d'INA nous semble plus approprié à notre contexte, c'est en conséquence celui qui sera privilégié. La définition retenue est donc la suivante :

l'utilisation méthodique et expérientielle de l'intervention de groupe dans un cadre naturel, qui intègre des techniques et des procédures d'intervention dans un contexte où les activités et les expériences impliquent des éléments de risques réels et de risques perçus (physique, social et émotionnel) afin de faciliter le développement [et/ou le changement] psychologique et

⁹ PL 21, *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 39^e législature, 1^e session, sanctionné.

comportemental du participant [traduction libre] (Weston & Tinsley, 1999, p. 31).

Afin de compléter cette définition, nous croyons pertinent d'y ajouter ces deux extraits : l'intervention en contexte de nature et d'aventure « [...] engage de façon kinesthésique les participants sur les plans cognitif, affectif et comportemental » [traduction libre] (Gass et al., 2012, p.1) et « [...] est une approche thérapeutique soutenue par divers praticiens provenant de plusieurs domaines professionnels » [traduction libre] (Harper et al., 2014, p.18).

2.1.2 INTERVENANTS ET FACILITATEURS DE PROGRAMME

Une certaine confusion existe également lorsqu'il s'agit de définir les différents rôles des personnes qui encadrent les programmes d'INA. Rappelons que les bases des compétences et la formation de ces professionnels font partie des réflexions actuelles au sein du domaine. En conséquence, la littérature ne fournit pas de définition des titres qui leur sont attribués. En outre, il n'existe pas, non plus, un terme consensuel qui les définit. De nombreux termes sont donc utilisés dans la littérature pour les désigner, et bien qu'il y ait une certaine récurrence pour certains d'entre eux, il arrive parfois qu'ils ne correspondent pas à la même définition et description de rôles. De plus, les titres, rôles et responsabilités de ces professionnels sont rarement décrits de manière exhaustive. Voici tout de même une recension des termes utilisés et quelques précisions sur ceux qui seront utilisés à cet effet.

Les équipes d'encadrement sont normalement composées de professionnels issus du domaine de la santé, du domaine de l'aventure et comme nous l'avons vu précédemment, certains ont opté pour la double formation. Commençons avec les premiers et notons d'emblée que le terme « intervenant » sera celui ici privilégié afin de désigner les professionnels qui détiennent une formation dans une discipline reliée à l'intervention et à la santé (éducation, travail social, intervention jeunesse, psychoéducation, psychologie, orthophoniste, ergothérapeute, etc.) et qui collaborent à l'encadrement des programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure. Dans le cadre de la coopérative INAQ, ces derniers sont généralement à l'emploi d'établissements (gouvernementaux ou communautaires) et

accompagnent des personnes ou des groupes qui participent aux programmes d'aventure. Ils sont généralement responsables du processus clinique, et ce, de l'évaluation des participants, en passant par la planification et la réalisation du programme, jusqu'au suivi des participants et la fin de l'intervention. La littérature fait également mention de ces professionnels. Or, s'ils sont parfois désignés par leurs titres qui témoignent de leur appartenance disciplinaire (ex. psychologues ou travailleurs sociaux), d'autres noms peuvent leur être attribués. Ainsi les expressions « personnel clinique » (Pushbauer, 2006), « facilitateur clinique » (Crisp, 2002), « professionnel de la santé mentale » (Berman & Davis-Berman, 2008; Gass et al., 2012) ou « thérapeute » (Harper, 2009; Marchand et al., 2009; Romi & Kohan, 2004; Russell, 2002) sont parfois utilisés. Ils ont généralement au minimum un baccalauréat dans leur discipline, sont membres de leur ordre professionnel et possèdent des accréditations liées à leur champ de pratique (Pushbauer, 2006). Leur rôle au sein de l'équipe peut grandement différer d'un programme à l'autre, mais ils sont souvent responsables des plans d'intervention individualisés (Russell, 2003, 2008), des notes de suivi (Tucker et al., 2013) et des traitements cliniques (Russell, 2003). Dans certains cas, ils assument le rôle de responsable du programme et du processus, ainsi que de l'encadrement des activités d'aventure. Ils peuvent alors, mais pas nécessairement, avoir suivi une formation dans le domaine de l'aventure et avoir ou non des accréditations en conséquence (Marchand et al., 2009; Tucker & Norton, 2013).

Pour leur part, les professionnels de l'aventure membre de la coopérative INAQ, pour la majorité détenteurs d'un baccalauréat en plein air et tourisme d'aventure, sont d'abord qualifiés pour encadrer de façon sécuritaire les activités de plein air et d'aventure. De plus, la majorité d'entre eux détiennent également une formation de deuxième cycle universitaire en intervention ou en éducation. Aux fins de cette étude, le terme « facilitateur » sera retenu pour désigner les professionnels qui détiennent une double formation et le terme « leader d'aventure » pour désigner les professionnels qui ont une formation de base en plein air et tourisme d'aventure. Comme il s'agit également de la nomenclature utilisée par la coopérative INAQ, et que nous nous intéresserons principalement à leurs programmes, ceci évitera également la confusion.

Notons toutefois que le terme « facilitateur », bien qu'il soit largement utilisé, n'a pas de définition faisant consensus, et les rôles qui lui sont attribués peuvent grandement varier selon les

contextes et les programmes. Dans les dernières années, plusieurs organisations ont en effets adopté le terme facilitateur pour désigner différents rôles. Ainsi, expert en ressources humaines, consultant pour le développement des organisations, formateur, coach et même directeur peuvent parfois être nommés « facilitateur » (Schwarz, 2005). Dans le domaine de la thérapie par l'aventure, il s'agit également d'un terme utilisé par certains auteurs (Crisp, 2002; Paquette, Brassard, Guérin, Fortin-Chevalier, & Tanguay-Beaudoin, 2014; Stevens et al., 2004; Thomas, 2010; Tucker et al., 2013). Toutefois, si certains lui attribuent le rôle de responsable de l'équipement, de la logistique, de la gestion des risques et du déroulement des activités (Tucker et al., 2013), d'autres l'utilisent pour tous les membres de l'équipe d'encadrement (Stevens et al., 2004). Pour sa part, Crisp (2002) l'emploi également pour différents membres de l'équipe, mais en lui attribuant un qualificatif, tels que « facilitateur d'aventure » ou « facilitateur clinique ». Le terme « thérapeute » en est également un autre dont on fait fréquemment usage (Berman & Davis-Berman, 1993; Crisp, 2004; Itin, 1998, 2003; Newes & Bandoroff, 2004). S'il est parfois utilisé pour désigner les professionnels de la santé, il peut également être attribué à une personne ayant le rôle de faciliter le processus (Gass & Gillis, 2010; Romi & Kohan, 2004). Un qualificatif peut également lui être octroyé tel que thérapeute en contexte de nature et d'aventure (Bunce, 1998; Crisp, 2002; Itin, 1998; Marchand et al., 2009). Enfin, on a parfois recours à d'autres termes pour nommer les membres de l'équipe d'encadrement, tel que « personnel terrain » (Tucker & Norton, 2013), « praticiens d'aventure » (Itin, 1998), « professionnel en thérapie par l'aventure » (Crisp, 2004), « animateur ou moniteur » (Pushbauer, 2006) et « instructeur » (Marchand & Russell, 2013; Marchand et al., 2009). Ces désignations correspondent normalement à des personnes principalement formées pour encadrer des activités de nature et d'aventure et elles peuvent ou non avoir certaines bases en intervention (Marchand et al., 2009; Pushbauer, 2006; Tucker & Norton, 2013).

Tentons maintenant de faire ressortir quelques éléments de définition du terme que nous avons choisi. Facilitateur est issu du mot « facile ». Faciliter signifie donc littéralement de rendre quelque chose plus facile (Neill, 2004). Le facilitateur aide donc, supporte et encourage les participants à identifier et atteindre leurs objectifs, à faire des changements voulus et à transférer leurs apprentissages dans leur vie (Gath, 2009; Neill, 2004; Sibbets, 2003; Thomas, 2010). Faciliter ne veut pas dire résoudre des problèmes ou « faire à la place » des autres, mais signifie plutôt

d'agir afin de faciliter le processus (Neill, 2004). Pour ce faire, le facilitateur favorise la participation des membres du groupe dans l'analyse et la meilleure compréhension de leurs pensées, émotions et comportements et dans tous le processus pour une meilleure appropriation de leur démarche (Neill, 2004; Sibbets, 2003).

Le rôle du facilitateur en est surtout un de leadership (Schwarz, 2005; Thomas, 2010), il est en quelque sorte le chef d'orchestre du programme (Stevens et al., 2004). Bien que tous les membres de l'équipe y participent, il est la principale personne responsable de planifier et faciliter le processus du groupe et de suivre son développement (Greffrath, Meyer, Strydom, & Ellis, 2013; Norton, 2010a; Norton & Tucker, 2010; Thomas, 2010). Or dépendamment du contexte et du programme, ses responsabilités sont souvent plus larges (Greffrath et al., 2013; Thomas, 2010). Il est ainsi souvent responsable de la sécurité du groupe et de la gestion des risques et doit prendre des décisions, notamment concernant les déplacements (Greffrath et al., 2013; Norton & Tucker, 2010; Thomas, 2010).

2.2 LES ÉLÉMENTS CLÉS DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVENTURE

Indépendamment des façons de concevoir, de structurer et d'appliquer l'INA, il semble que les programmes les plus efficaces et reconnus possèdent des caractéristiques similaires. Le survol des écrits nous permet d'identifier sept éléments communs à ces programmes efficaces : (a) une méthode d'intervention de groupe en contexte de vie en plein air; (b) le déséquilibre et l'environnement non familier; (c) les conséquences naturelles; (d) la réflexion et les discussions sur les expériences vécues; (e) l'intégration de plusieurs modèles d'intervention; (f) la restructuration de la relation intervenant/client et; (g) le transfert de l'intervention

2.2.1 UNE MÉTHODE D'INTERVENTION DE GROUPE EN CONTEXTE DE VIE EN PLEIN AIR

En termes de milieu thérapeutique, l'environnement social est sans aucun doute le premier agent de changement et constitue un aspect vital du processus d'intervention (Gass et al., 2012; Newes & Bendoroff, 2004). Bien que certains programmes utilisent l'intervention

individuelle, la plupart d'entre eux sont principalement construits sur la base d'un processus de groupe (Newes & Bendoroff, 2004). Si ce type de programme s'offre à tout type de clientèle, la plupart des groupes sont formés d'adolescents. Alors que le groupe social et l'influence des pairs prennent une grande importance à cette période de la vie, cette stratégie d'intervention prend toute son importance et semble tout à fait appropriée à cette clientèle (Russell, 2004).

La proximité et le partage qui s'effectue au sein d'un groupe lors d'un programme d'INA peuvent s'apparenter à une famille (Gass et al., 2012). Plusieurs participants font d'ailleurs cette analogie à la fin d'une expérience de ce genre (Russell, 2005). Ainsi, alors que plusieurs jeunes vivant des difficultés diverses ont expérimenté une vie familiale dysfonctionnelle ou difficile, cette nouvelle expérience peut leur permettre de vivre des opportunités positives et être bénéfique (Gass et al., 2012). De plus, la vie en groupe offre des situations qui deviennent des occasions de résolutions de conflits (Michael Gass, 1993) et qui favorisent la coopération (Kyriakopoulos, 2011; Nadler, 1993).

Ainsi, en surmontant les défis et les difficultés reliées à ce type d'expérience, les membres du groupe développent des liens forts et uniques (Bergeron-Leclerc et al., 2012; Gargano & Bergeron-Leclerc, 2013). Cette dynamique peut, par exemple, faciliter l'expression des sentiments et le partage de rétroaction (Russell & Phillips-Miller, 2002). En se basant sur différentes études, Kyriakopoulos (2011) soutient d'ailleurs que le fait d'être engagé dans une dynamique de coopération augmente le sentiment de confiance des participants envers les autres et réduit l'anxiété liée à être en groupe.

2.2.2 DÉSÉQUILIBRE ET L'ENVIRONNEMENT NON FAMILIER

Un des objectifs de l'INA est de retirer les participants de leur environnement familial et de les plonger dans une situation nouvelle et unique (Michael Gass, 1993), souvent à la limite de leur zone de confort (Gass et al., 2012; Nadler, 1993). Dans cet environnement nouveau, les participants sont confrontés à des difficultés et des défis parfois assez importants les conduisant à un certain déséquilibre et les exposant à des incidents similaires à ceux qui surviennent dans la vraie vie sans y être forcés (Gass et al., 2012). L'étude de Revell et al. (2013) sur la perception de

participants sur les facteurs les plus aidants de leur expérience de thérapie par le plein air stipule d'ailleurs que l'aspect « être dans un nouvel environnement » en est un classé comme « considérablement aidant ».

Plongés dans ce contexte, les participants doivent alors chercher de nouvelles solutions et modifier leurs modes de fonctionnements habituels, ce qui stimule leur autonomie et suscite une motivation les menant à des changements thérapeutiques appropriés (Gass et al., 2012; Kyriakopoulos, 2011; Nadler, 1993). Ils deviennent ainsi des acteurs de leur changement plutôt que d'en être spectateur (Michael Gass, 1993; Tucker et al., 2013). Pour faire un lien avec certains concepts en travail social, ceci renvoie à une augmentation de l'autodétermination ou de l'appropriation du pouvoir des participants. Par ailleurs, l'accomplissement de ces défis et le dépassement de soi entraînent chez la plupart des participants une augmentation de la confiance en soi (Russell & Phillips-Miller, 2002). En d'autres termes, Newes et Bandoroff (2004) mentionnent que cette situation donne l'opportunité aux participants d'explorer de nouvelles stratégies sans réel danger et sans être submergés par la lourdeur des problématiques abordées dans le cadre de la thérapie.

2.2.3 DES CONSÉQUENCES NATURELLES

Les conséquences naturelles sont les effets produits par une décision ou une action d'un participant sans l'intervention d'un autre individu. Elles résultent du contexte, du milieu, de la situation ou des circonstances, hormis toute autre action humaine (Priest & Gass, 2005). La météo, une mauvaise gestion d'équipement et un mode de vie inhabituel et déstabilisant en sont des exemples. Ainsi, « l'idée [...] est d'apprendre de forces non humaines; ce sont les lois de la nature qui dictent les conséquences » (Kimball et Bacon, 1993, cité dans Mercure, 2009, p.79)

Dans un contexte d'intervention avec des adolescents, cet élément qui comprend un aspect concret aux apprentissages des conséquences des comportements revêt toute sa pertinence, notamment en raison du stade de développement neurologique, psychologique et cognitif à l'adolescence (Gass et al., 2012). Si ces conséquences peuvent être négatives, comme de retrouver ses vêtements mouillés hors de la tente à la fin d'une nuit pluvieuse, d'autres peuvent

être positives. En effet, un participant qui, suite à une mauvaise expérience précédente, ajuste mieux son sac à dos, aura sans doute moins de douleurs à la fin de la journée. Suite à des bénéfices concrets et directement associés à leurs efforts, les participants peuvent ainsi gagner un sentiment d'accomplissement et de maîtrise personnelle (Rutko & Gillespie, 2013).

Ce contexte de nature et d'aventure expose également les participants à des éléments qui sont hors de leur contrôle, tels que la météo ou le fait d'avoir à se rendre d'un point A à un point B. Les éléments sur lesquels nous n'avons pas le contrôle et sur lesquels nous en avons sont ainsi bien délimités. Les opportunités de prise de conscience de ses comportements face à ces situations sont donc nombreuses et les participants apprennent notamment à anticiper et à s'adapter à ce genre de situation (Harper et al., 2014). De plus, les conséquences naturelles sont d'autant plus efficaces qu'elles ne relèvent pas d'une figure d'autorité (Priest & Gass, 2005; Russell, 2004; Russell & Phillips-Miller, 2002). Bandoroff (1989, p.142) explique à ce propos que « la nature assume une grande partie de la responsabilité dans le renforcement ou la punition et le client ne peut pas s'en prendre à elle; les conséquences de la nature sont réelles, immédiates et constantes » [traduction libre].

2.2.4 RÉFLEXIONS ET DISCUSSIONS SUR LES EXPÉRIENCES VÉCUES

Lors de programmes d'INA, plusieurs opportunités de réflexions s'offrent aux participants et elles constituent un élément important dans le processus d'intervention (Michael Gass, 1993). Cette possibilité de réflexion a d'ailleurs été évaluée par des participants à une étude comme l'aspect le plus aidant d'une expérience de thérapie par le plein air (Revell et al., 2013). Il semblerait notamment que le fait de se retrouver en nature et d'être éloigné des distractions de la vie de tous les jours seraient des conditions qui favoriseraient la réflexion (Norton et al., 2014). La réflexion peut avoir lieu tout au long du programme. Elle peut survenir dans des moments informels et de façon spontanée, lors d'une descente de rivière ou de discussions avec des pairs ou un facilitateur par exemple, ou encore dans des activités ayant pour but de susciter une réflexion.

Des réflexions et discussions peuvent être stimulées par différents outils tels que l'écriture d'un journal ou encore un retour de groupe dirigé (Cheung, 2006; Norton, 2010b; Raymond, 2004). Un retour de groupe et des réflexions sur les activités et leur déroulement par exemple, faciliteraient notamment le transfert des apprentissages à la vie quotidienne des participants (Nadler, 1993; Raymond, 2004; Russell, 2000; Russell & Phillips-Miller, 2002). Pour Russell (2006), cet élément clé se concrétise au quotidien, à travers des discussions souvent supervisées par les facilitateurs. Il ajoute à cet effet que « des discussions quotidiennes développent les habiletés sociales, de communication, de négociation, de coopération, de respect et de support mutuel dans un environnement neutre et non menaçant » (p.187) [traduction libre].

Plusieurs auteurs ont également documenté l'importance d'un « solo » durant le programme, et surtout vers la fin de celui-ci (Norton et al., 2014; Revell et al., 2013; Russell et al., 1999; Russell & Phillips-Miller, 2002). Un « solo » est une période de temps où les participants sont appelés à passer un moment seul, chacun de leur côté. Cette période est principalement destinée à la réflexion (guidé ou non) et sa durée peut varier de quelques minutes à quelques jours (Bettmann, Russell, & Parry, 2013).

Enfin, les moments de réflexion permettent d'une part aux participants de prendre un certain recul sur leur passé et leurs problèmes (Norton, 2010b; Norton et al., 2014; Russell & Phillips-Miller, 2002) et de faire des prises de conscience (Norton et al., 2014), comme de considérer les aspects positifs de leur vie (Russell & Phillips-Miller, 2002) ou encore de penser à comment leurs comportements peuvent affecter les autres (Norton et al., 2014). D'autre part, les moments de réflexion en fin de programme, les solos par exemple, permettent d'envisager et préparer un retour à la maison et parfois de se fixer des objectifs pour le futur (Norton, 2010b; Norton et al., 2014).

2.2.5 INTÉGRATION DE PLUSIEURS MODÈLES D'INTERVENTION

Les fondements théoriques de la thérapie par l'aventure sont en grande partie basés sur les premières expériences de programmation en nature datant des années » 60 aux États-Unis. Ils se distinguent toutefois aujourd'hui par l'intégration de plusieurs approches d'intervention (Gass

et al., 2012; Russell & Phillips-Miller, 2002). Ces approches sont souvent basées sur des théories bien établies en psychologie, telles que les théories comportementales, cognitivo-comportementales, humanistes et interpersonnelles (Newes & Bandoroff, 2004). Cette diversité permet à la fois de favoriser l'expression des sentiments et des émotions, la gestion de la colère ou encore le traitement de problématique telles que la dépression ou les dépendances (Russell & Phillips-Miller, 2002) et des comportements dysfonctionnels. Néanmoins, quelques techniques sont plus couramment utilisées telles que l'intervention centrée sur la tâche ou l'action, l'intervention axée sur les solutions (Michael Gass, 1993; Gass et al., 2012; Gillis & Gass, 2010; Harper et al., 2014), sur les forces des individus (Harper et al., 2014) et l'approche « non-confrontante » (Russell, 2000).

Gass et al. (2012) notent que le degré d'intégration de plusieurs modèles au sein d'une programmation peut varier. En effet, si certains programmes sont ancrés dans un modèle thérapeutique traditionnel, comme sur une théorie comportementale, d'autres ont évolué vers une pratique où sont intégrées différentes approches thérapeutiques visant à mieux répondre aux besoins de leur clientèle.

2.2.6 RESTRUCTURATION DE LA RELATION INTERVENANT/CLIENT

La relation participant-intervenant (ou facilitateur) est souvent soulevée par les auteurs comme un facteur clé dans les retombées des programmes de thérapie par l'aventure (Harper, 2009). Norcross et Wampold (2011) mentionnent d'ailleurs que l'alliance thérapeutique est bien connue par les chercheurs comme un des facteurs les plus significatifs dans le processus thérapeutique. En effet, de nombreuses études, notamment dans le champ de la psychothérapie, attestent de l'importance et des effets associés à cette relation thérapeutique (Baldwin, Wampold, & Imel, 2007; Duncan, Miller, Wampold, & Hubble, 2010; Green et al., 2008; Martin, Garske, & Davis, 2000; McCabe & Priebe, 2004; Tremblay, 2014).

Les programmes d'INA fournissent par ailleurs un contexte qui semblerait très favorable à l'instauration d'une bonne relation entre les intervenants et les participants. L'équipe d'encadrement et les participants sont d'abord appelés à partager leur quotidien, leurs difficultés

et sont autant responsables des conséquences de leurs actions. Cette situation apporte une nouvelle perspective de l'intervention et provoque une restructuration majeure de la relation entre les intervenants et les clients (Gass et al., 2012; Harper, 2009; Russell, 2004, 2008; Russell & Phillips-Miller, 2002).

Comme ils passent de plusieurs heures à plusieurs jours avec les participants, les intervenants et facilitateurs sont moins contraints par le temps. Ils ont ainsi tout le loisir d'observer en profondeur les comportements, les interactions interpersonnelles des participants et d'attendre les bonnes opportunités pour mener certaines interventions (Gass et al., 2012; Harper, 2009). De plus, le milieu naturel favoriserait l'instauration d'une alliance plus solide qu'en contexte traditionnel. Harper (2009) explique notamment ceci par le fait que le contexte naturel redirigerait l'attention et diminuerait le stress améliorant ainsi les opportunités de favoriser la relation participant-intervenant.

Avec tous ces éléments, l'intervenant n'est plus l'agent principal de changement et l'expérience est plutôt dirigée vers les outils d'intervention (la nature et l'aventure). Cette situation libère d'un certain sens l'intervenant qui peut alors jouer un rôle plus flexible dans le processus de changement (Gass et al., 2012). Les conséquences naturelles, présentées un peu plus haut, substituent en effet une partie du rôle de l'intervenant (Russell, 2006). Dans ce cas, ils peuvent être davantage perçus par les participants comme des modèles que des figures d'autorité (Gass et al., 2012; Russell, 1999). Le rôle d'autorité de l'intervenant, auquel les adolescents sont habitués de opposer, peut alors laisser davantage de place à un rôle d'accompagnement et de support (Russell, 2006). En plus de favoriser le développement d'une relation de confiance, ce modèle relationnel peut permettre à certains individus de délaissier leurs réactions de défense et s'engager dans une relation et un processus thérapeutique de façon positive (Gargano & Bergeron-Leclerc, 2013; Newes & Bandoroff, 2004).

Pour sa part, le client a aussi l'occasion de voir le thérapeute d'un autre œil. En ce sens, il est perçu comme une « vraie personne », ce qui peut aider certains clients à briser une idée préconçue ou inadéquate de l'intervenant (Gass et al., 2012). La création de cette relation particulière revêt également tout son sens pour le suivi de l'intervention post-programme. Alors

que des liens ont été créés, que le participant sait que l'intervenant connaît ses problèmes et qu'il ne le juge pas, les rencontres de suivi sont alors davantage significatives (Kyriakopoulos, 2011).

Il faut toutefois noter qu'alors que l'alliance thérapeutique a démontré son importance au point où il constitue un élément central dans le processus de changement, la redéfinition de la relation participant-intervenant n'a pas encore été clairement démontrée dans le cadre des programmes d'INA (Harper, 2009). L'étude de Revell et al. (2013) révèle d'ailleurs que la relation avec le thérapeute n'est pas dans les premiers facteurs qui ont le plus aidé les participants. Ceci vient donc contredire d'autres études qui démontrent l'importance de cette relation. De plus, Becker (2010) soulève quelques considérations éthiques concernant cette relation, particulièrement sur l'établissement et le maintien des limites professionnelles par les thérapeutes d'aventure. Enfin, puisque certaines études sur le sujet ne sont pas probantes, que la structure des programmes ainsi que le temps que les intervenants passent avec les participants sont très variables, certains auteurs suggèrent d'approfondir les recherches sur cette redéfinition de la relation (Becker, 2010; Harper, 2009).

2.2.7 TRANSFERT DE L'INTERVENTION

Tout au long du programme, les participants accomplissent de nouvelles tâches, développent de nouvelles habiletés, apprennent à se connaître et relèvent plusieurs défis. Or, si ces apprentissages ne traversent pas la limite du programme, les retombées positives à long terme risquent d'être amoindries. Les intervenants peuvent donc utiliser les exemples concrets vécus durant le séjour afin de les transférer au contexte de vie des participants (Michael Gass, 1993; Nadler, 1993; Russell, 2004). Cette notion de transfert consiste donc à transférer les apprentissages, habiletés et connaissances acquises durant le programme à la vie quotidienne (Goldenberg, McAvoy, & Klenosky, 2005).

Plusieurs auteurs ont discuté de différentes méthodes, facteurs et techniques pour améliorer le transfert des apprentissages des participants (Michael Gass, 1993; Gath, 2009; Goldenberg et al., 2005; Priest & Gass, 2005). Certains considèrent par exemple qu'une évaluation clinique et l'élaboration d'un plan d'intervention (Gillis & Gass, 2010; Gillis & Ringer, 1999; Russell,

2000, 2008; Russell et al., 1999; Russell & Phillips-Miller, 2002; Tucker et al., 2013) permettent entre autres de suivre l'évolution des participants, d'ajuster les interventions, et de mieux planifier le transfert ou encore la référence vers une autre ressource (Bettmann et al., 2013). Le temps, la durée et l'intensité de l'expérience semblent aussi des facteurs qui facilitent ce transfert (Harper et al., 2014).

L'utilisation de la métaphore comme outil de transfert des apprentissages est également grandement utilisée dans ces programmes. Elle est d'ailleurs perçue par plusieurs auteurs comme l'une des caractéristiques distinctives du processus de la thérapie par l'aventure (Newes & Bandoroff, 2004; Russell, 1999). Une métaphore « est une image, un symbole, une histoire ou une cérémonie décrit ou vécu pour représenter autre chose. C'est en quelque sorte un pont pour relier ces deux choses » [traduction libre] (Nadler & Luckner, 1992, p.101). Par la métaphore, le participant est encouragé à envisager les expériences vécues dans le programme comme la représentation d'un défi qu'il vit dans un autre aspect de sa vie (Hartford, 2011). Pour plusieurs auteurs, la métaphore est essentielle pour donner un sens aux expériences vécues par les participants et les relier à différents contextes de leur vie de tous les jours (Berger, 2008; Gath, 2009; Newes & Bandoroff, 2004). Berger (2008) ajoute que la métaphore aide à passer un message de façon indirecte, sans créer une résistance dans le groupe et chez l'individu. Le retour de groupe peut être un des moments où la métaphore est utilisée par le facilitateur, c'est alors pendant ce retour que la signification de l'expérience ou de l'activité prend forme (Hartford, 2011).

Bien qu'encore peu d'études démontrent clairement que ces sept éléments font intégralement partie du processus et contribuent à l'atteinte des objectifs, ils sont ceux les plus fréquemment identifiés comme ingrédients de base aux programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure. Or, d'autres éléments soulevés méritent d'être considérés. Notons par exemple que pour Gillis et Ringer (1999), l'encadrement du programme par une équipe multidisciplinaire fait partie des six critères de qualité d'un programme¹⁰. En effet, comme la

¹⁰ Les six critères sont les suivants : 1) Évaluation et sélections des participants avant d'être acceptés; 2) Implication d'une personne significative pour le participant dans le programme; 3) Élaboration d'un plan d'intervention individuel et

réalisation d'un tel programme requiert des compétences et habiletés à la fois en plein air d'aventure et dans une discipline clinique (psychologie, travail social, éducation, psychoéducation, etc.), une équipe multidisciplinaire est parfois utilisée pour combler tous les besoins.

Afin de mieux comprendre la composition et la pertinence de ces équipes de travail, la prochaine section sera consacrée à la collaboration et aux différents modèles d'équipe au sein des programmes d'INA.

2.3 LES MODÈLES DE COLLABORATION AU SEIN DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVEVENTURE.

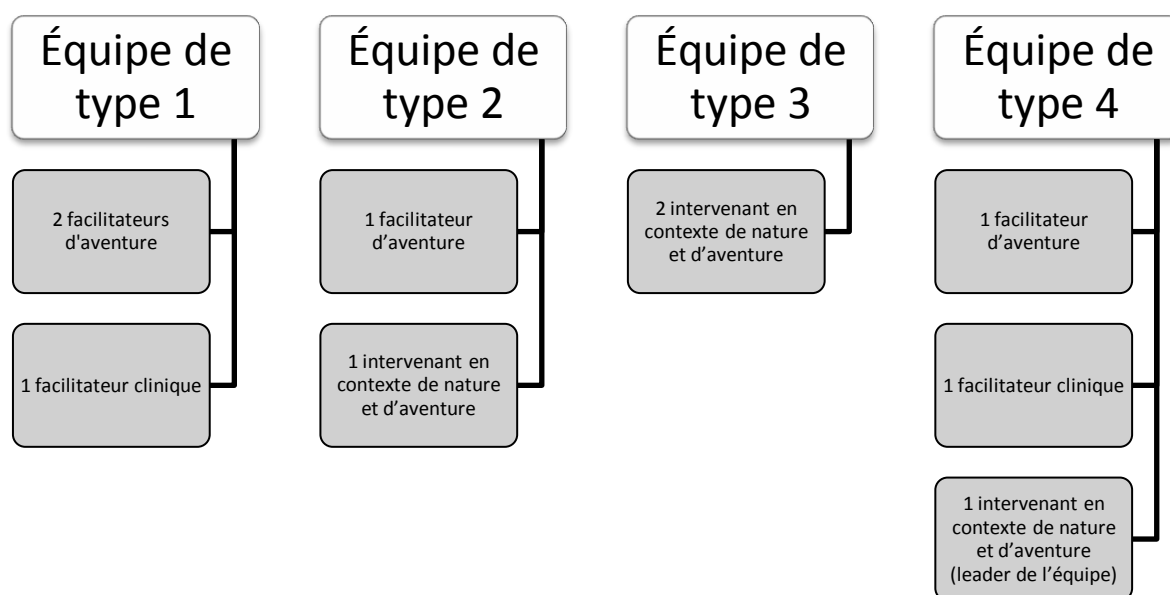
La pertinence de la collaboration interprofessionnelle repose sur la croyance qu'il est utopique de penser qu'un seul intervenant peut répondre à tous les besoins d'un groupe ou d'un individu (Fortier, 2004). Nous pouvons donc supposer que ceci est d'autant plus pertinent dans le cas des programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure, qui se déroulent dans un contexte non conventionnel comportant plusieurs défis et où les problèmes vécus par les participants et leurs besoins sont très diversifiés. En ce sens, certains auteurs ont émis l'hypothèse que les intervenants qui encadrent les programmes d'INA ne devaient pas nécessairement posséder toutes les compétences et habiletés puisqu'ils pouvaient travailler en partenariat avec des leaders d'aventure qui avaient les connaissances techniques nécessaires (Gass et al., 2012; Itin, 1998). Cette simple combinaison des champs de compétences n'assure toutefois pas une bonne pratique et comme mentionné dans le chapitre précédent, la double formation des facilitateurs est tout de même de mise (Berman & Davis-Berman, 1993, 2008; Crisp, 1998, 2002, 2004).

Or, la composition des équipes d'encadrement n'est pas un élément fréquemment décrit dans les études et articles concernant l'INA. Il s'avère ainsi difficile de retracer les membres qui les composent et les rôles qu'ils occupent. Dans la description d'un programme d'accréditation de *Wilderness Adventure Therapy* développé en Australie, Crisp (2002) présente toutefois quatre modèles d'équipe de travail en contexte d'INA. Bien qu'il existe plusieurs autres combinaisons de

de groupe 4) Équipe d'encadrement multidisciplinaire; 5) Mise à jour constante des interventions; 6) suivi ou transfert des participants vers un organisme lorsque nécessaire.

professionnels pour former ce type d'équipe, cette présentation revêt une pertinence pour comprendre les différentes possibilités de collaboration. Ces modèles sont présentés dans le tableau 7. Il est à noter que dans ce contexte, les facilitateurs d'aventure désignent les professionnels ayant une formation en aventure; les facilitateurs cliniques ceux qui ont une formation théorique et pratique en intervention; et les intervenants en contexte de nature et d'aventure, les professionnels qui ont une double formation (aventure et intervention). Le nombre et le type d'intervenant au sein des équipes sont liés à la formation des différents professionnels et des besoins des individus.

Tableau 6 : Quatre types d'équipe proposés par Crisp (2002) pour encadrer des programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure.



Note :

Le type d'équipe 4 est recommandé pour des groupes qui nécessitent une intervention thérapeutique plus approfondie.

Bien que cette proposition d'équipes ne soit effective que dans le cadre précis d'un programme d'accréditation en Australie, White (2012) mentionne que les organisations professionnelles de thérapie par l'aventure sont aujourd'hui souvent composées d'équipe multidisciplinaire avec des professionnels accrédités tels que médecins, travailleurs sociaux, psychologues, intervenants en dépendance et infirmiers. La plupart des études consultées dans le cadre de cette recension font en effet mention d'un minimum de deux professionnels pour

encadrer un programme, soit d'une personne qualifiée dans un domaine d'intervention lié à la clientèle et d'une autre personne formée en plein air d'aventure avec des compétences en gestion des risques et des habiletés techniques (Cotton & Butselaar, 2013; Davis-Berman & Berman, 1994b; Romi & Kohan, 2004; Tucker et al., 2013).

À cette équipe se greffent, dans certains programmes, d'autres professionnels tels que médecin, infirmière, psychoéducateur, travailleur social, etc. Certaines équipes peuvent être composée de huit membres, s'assurant ainsi d'un ratio d'encadrement de deux participants pour un professionnel et se rapprochant parfois d'un ratio d'un pour un. Dans ces cas précis, le groupe nécessite davantage de soins et d'accompagnement, par exemple un programme s'adressant à des adolescents atteints de cancer et se déroulant en Arctique (Stevens et al., 2004). Enfin, d'autres membres satellitaires peuvent s'ajouter à l'équipe terrain, tel que les superviseurs cliniques (Berman & Davis-Berman, 1993; Crisp, 2002; Itin, 1998; Russell, 2002, 2003). Si ces derniers font parfois partie du voyage du début à la fin, il arrive souvent qu'ils soient des visiteurs ponctuels afin d'assurer un suivi auprès de l'équipe terrain ou encore auprès des participants (Harper, 2009).

2.3.1 ÉLÉMENTS NÉCESSAIRES ET OBSTACLES À LA COLLABORATION EN CONTEXTE D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVEVENTURE

Bien que plusieurs organisations utilisent des équipes composées de professionnels issus de différentes disciplines pour encadrer leurs programmes (White, 2012), très peu d'articles et de recherche ont été menés afin de documenter la façon dont ces professionnels travaillent ensemble. Or, cette mise en commun de différents champs de compétences nécessite l'adoption de certains critères pour la création d'un « mariage » sain, respectueux et efficace (Crisp, 2004).

Dans sa proposition de vision pour la professionnalisation de la thérapie par l'aventure, Crisp (2004) aborde les défis liés au partenariat entre les domaines du leadership d'aventure et de l'intervention. Il énonce d'abord que les professionnels des deux domaines doivent manifester un intérêt à mieux se connaître mutuellement et en venir à une compréhension claire de l'historique de leur discipline respective ainsi que d'un respect pour leurs origines. En pratique, chacun doit reconnaître les forces de l'autre afin que les différents rôles soient bien déterminés. L'objectif est

donc un partenariat basé sur une implication égalitaire apportant des bénéfices mutuels. Ceci implique que le pouvoir doit être partagé ou échangé, chacune des parties doit donc être prête à le céder aux moments opportuns. Ceci soutient l'idée de Gass et al. (2012) qui indiquent que le respect mutuel pour le jugement professionnel des membres de l'équipe est nécessaire à la collaboration et précisent qu'une ambiance de collaboration plutôt que de compétition est nécessaire pour l'atteinte des objectifs thérapeutique en équipe. Enfin, l'intégration des différents domaines devrait créer une dynamique qui conduit à l'évolution d'un nouveau paradigme avec des bases théoriques et méthodologiques créant ainsi une nouvelle identité (Crisp, 2004).

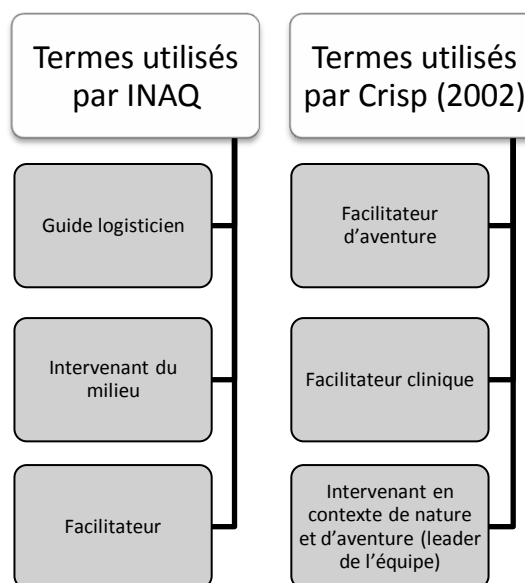
Or Crisp (2004) soulève que ce « mariage » entre les domaines du plein air d'aventure et de l'intervention comporte des défis de taille. Selon lui, les obstacles qui nuisent à ce mariage sont d'abord un dialogue difficile dû à une profonde différence de culture entre les domaines, alors que chacun utilise son propre langage, ses propres règles et ses propres approches. Il semble en outre qu'il y ait parfois peu de compréhension mutuelle, ce qui constituerait le principal obstacle au dialogue. Enfin, il existerait au sein des deux domaines, un très fort sentiment d'appartenance qui fait en sorte que chacun peut se sentir menacé par l'autre et croire que ses propres standards peuvent être compromis.

2.3.2 COLLABORATION AU SEIN DES ÉQUIPES DE LA COOPÉRATIVE INAQ

Dans le cadre des programmes de la coopérative INAQ, les équipes d'intervention étaient formées d'au minimum un facilitateur et un intervenant du milieu. À ces équipes pouvaient s'ajouter, selon le nombre de participants et leurs problématiques, un leader d'aventure, ainsi que d'autres intervenants du milieu. Pour reprendre les modèles d'équipe de Crisp (2002), il s'agirait, dans la plupart des programmes de la coopérative INAQ, de l'équipe de type 4 telle qu'il la décrit dans son modèle, soit d'un intervenant en contexte de nature et d'aventure, d'un facilitateur clinique et d'un facilitateur d'aventure. Bien qu'ils aient la même signification, les termes utilisés à la coopérative INAQ diffèrent toutefois de ceux utilisés par Crisp. Ainsi, Intervenant en contexte de nature et d'aventure est parfois utilisé, mais celui de facilitateur est plus courant. Le facilitateur clinique de Crisp est en fait l'intervenant du milieu collaborant aux programmes INAQ, et le facilitateur d'aventure, le guide logisticien. Pour en faciliter la compréhension, voici le tableau x

résume les termes utilisés par INAQ (ceux qui seront utilisés dans le cadre de cette recherche) et les termes correspondant utilisés par Crisp.

Tableau 7 : Équivalence des termes des membres des équipes utilisées par INAQ et par Crisp (2002)



Ainsi, tous les facilitateurs de la coopérative avaient une double formation, soit en plein air et tourisme d'aventure et un deuxième cycle universitaire (travail social, psychologie, éducation). Pour ce qui est des intervenants du milieu, il s'agissait des personnes qui travaillent au sein de l'organisme ou de l'établissement qui utilisent les services d'INAQ, qui connaissent les participants, et qui prenaient part à toutes les étapes de la réalisation du programme.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes plus spécifiquement intéressées au fonctionnement de ces équipes, de même qu'aux modes de collaboration entre les différents professionnels impliqués. Cet intérêt émerge, d'une part, d'un vide de connaissance en ce qui a trait à cet aspect, de même qu'à des expériences professionnelles de l'auteure de ce mémoire dans le contexte de ce type de programme. En effet, ayant pris part à certains programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure, nous avons pu observer et expérimenter le fonctionnement de ces équipes de travail. Ces expériences et observations ont mené à certains

questionnements, notamment concernant la collaboration au sein des équipes de travail ainsi que sur la perception qu'ont ces intervenants de l'utilisation de cette approche. En effet, en regard de ces observations et compte tenu de la nature plutôt unique et très peu documentée de ce modèle, il nous semble pertinent d'approfondir et documenter davantage le fonctionnement de ces équipes selon la perspective de leurs membres.

CHAPITRE 3 : LE CADRE THÉORIQUE

Cette section a pour but de présenter le cadre conceptuel de la présente étude. Afin de répondre aux questions de recherche concernant la collaboration dans les équipes d'encadrement des programmes d'INA, le modèle de la collaboration interprofessionnelle de D'Amour (1997) et D'Amour, Goulet, Pineault, Labadie et Remondin (2003) a été retenu. Ainsi, ce chapitre présente d'abord les éléments de définition de la collaboration, ainsi que les différentes facettes de ce concept. Un portrait des différents modèles théorique reliés à la collaboration sera ensuite dressé et le modèle choisi sera approfondi avec la présentation de ses quatre dimensions. Enfin, nous élaborerons brièvement sur la pertinence de ce modèle comme cadre théorique de cette recherche.

3.1 LA COLLABORATION : ÉLÉMENT DE DÉFINITION

Le concept de collaboration semble prendre sa source dans le domaine de la santé (Wacheux & Asmar, 2007) et provient de la prémisse qu'un professionnel ne peut répondre seul à tous les besoins d'un patient (Fortier, 2004). Bien qu'en latin collaboration « *cum laborare* » signifie « travailler avec » (Wacheux & Asmar, 2007), il ne suffit pas de rassembler quelques personnes au sein d'une même équipe pour parler de collaboration (D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez, & Beaulieu, 2005). En conséquence, certains facteurs semblent inhérents à la présence d'une collaboration. Ainsi, un langage commun (Wacheux & Asmar, 2007), des buts et objectifs communs (Robidoux, 2007), une confiance et un respect mutuel (D'Amour et al., 2005), des affinités personnelles ou professionnelles (Camiré, Moisan, & Faugeras, 2004) sont des éléments qui, selon ces auteurs, semblent nécessaires à la définition d'une collaboration. On y fait également mention de construction d'une dynamique de groupe (D'Amour et al., 2005; Wacheux & Asmar, 2007) et d'une action collective (D'Amour et al., 2005).

À l'instar de la collaboration, plusieurs autres termes dont la définition est associée aux concepts décrits plus haut sont utilisés, et ce, dans plusieurs domaines différents (Dallaire, Goyette, & Panet-Raymond, 2003; Fortier, 2004; Wacheux & Asmar, 2007). Celui de « partenariat », par exemple, est abondamment utilisé dans des domaines tels que l'éducation, la santé mentale et les soins infirmiers. Or Carrière (2001) mentionne qu'« il apparaît clairement que tous n'abordent pas le partenariat avec le même cadre de référence ou la même représentation »

(p.227). De plus, le terme « partenariat » s'est transformé au fil des années. En effet, Fortier (2004) note que « le langage s'est enrichi d'une variété de termes pour représenter les relations entre professionnels de disciplines différentes qui offrent des services simultanés à une même clientèle ». Ainsi, « association », « alliance », « concertation », « participation », « partenariat », « travail interdisciplinaire », « relation interorganisationnelle » (Carrière, 2001), « partage », « interdépendance » (Wacheux & Asmar, 2007), sont tous des termes et appellations qui ont été ou qui sont encore utilisés et qui peuvent se confondre avec celui de collaboration tel que décrit par les auteurs. Afin d'éviter de semer une certaine confusion, nous privilégierons, dans le cadre de cette recherche, le terme collaboration.

Toutefois, ici ne s'arrêtent pas les subtilités de ce concept. Ainsi, des préfixes tels que « multi », « pluri », « inter » ou « trans » peuvent y être ajoutés. Pour Pronovost-Tremblay et Jinchereau (1986, cité par Fortier, 2004), ces préfixes suggèrent des niveaux de collaboration. Afin d'apporter des précisions sur ces niveaux, ils ont élaboré un « continuum de collaboration interprofessionnelle dans une équipe de travail multidisciplinaire ». Ils différencient ainsi deux modes; multidisciplinaire et interdisciplinaire. D'autres auteurs se joignent à ces précisions en y ajoutant le mode pluridisciplinaire, en grande partie synonyme de la multidisciplinarité (Gusdorf, 1990; Legendre, 2005) et le mode transdisciplinaire.

Ainsi, le mode multidisciplinaire se concrétise par la référence, la consultation ou le rassemblement de plusieurs disciplines. Dans ce cas, l'interaction entre les professionnels est presque inexistante et les membres de l'équipe fonctionnent en parallèle. De cette façon, les intervenants administrent librement leurs interventions respectives sans concertation avec les autres (Fortier, 2004). Bien que l'objet de l'analyse de l'équipe soit commun, et qu'il y ait échange de points de vue, l'établissement d'un objectif et d'un plan d'intervention commun n'est pas nécessaire (Camiré et al., 2004; Ste-Marie-Morin, 1993 cité dans Lessard, 2005).

La transition entre le mode « multi » et « inter » se manifeste pour sa part par la manifestation d'une coordination entre les professionnels. Les intervenants prennent alors en considération les autres interventions dans l'élaboration de leur plan et c'est dans le mode interdisciplinaire que la collaboration apparaît (Fortier, 2004). La racine latine du préfixe *inter*

signifie d'ailleurs *entre* ou *lien*, il introduit donc cette notion de réciprocité (Manière, Aubert, Mourey, & Ouata, 2005). Il évoque également « un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents » (Gusdorf, 1990, p.872), mais aussi entre des pratiques différentes (D'amour et al., 2004). Il y donc dans ce mode le partage d'un objectif commun (Camiré et al., 2004; D'Amour, Beaulieu, San Martin Rodriguez, & Ferrada-Videla, 2004; D'Amour, Sicotte, & Lévy, 1999; Mullins, Balderson, & Chaney, 1999), et la notion de synergie est omniprésente au sein de l'équipe (D'Amour et al., 2004; Robidoux, 2007). Aussi, les « intervenants parviennent conjointement à une vue d'ensemble du problème et décident des solutions et interventions, de leur priorité et du partage des rôles et des tâches de chacun dans l'action » (Pronovost-Tremblay et Jinchereau, 1986, cité dans Fortier, 2004, p.4). Enfin, Camiré et al. (2004) vont jusqu'à évoquer une intégration des savoirs disciplinaires des membres de l'équipe interdisciplinaire.

La transdisciplinarité, pour sa part, incarne l'interdisciplinarité dans toute sa perfection, avec un niveau élevé de synergie (D'Amour et al., 2004). Ainsi, Gusdorf (1990, p.876) la présente comme « le renoncement à tout impérialisme totalitaire de la connaissance ». Ainsi, au-delà du partage des décisions, les rôles et responsabilités sont ventilés au sein des membres, donnant la possibilité d'un chevauchement professionnel consenti (D'Amour et al., 2004; Mullins et al., 1999). Une équipe transdisciplinaire ne se contente donc plus d'atteindre une interaction accrue et une réciprocité entre ses membres, mais tente d'abolir les frontières disciplinaires et de créer un système global (Piaget, 1972). Pour que cela soit possible, l'adhésion des membres de l'équipe à des critères communs est nécessaire. Pétermann (2007) propose trois critères-clés de la transdisciplinarité: a) l'équipe transdisciplinaire se situe entre, à travers et au-delà des disciplines professionnelles ; b) l'équipe transdisciplinaire place la personne au centre de ses préoccupations et c) l'équipe transdisciplinaire s'engage à accompagner la personne dans toutes ses dimensions, y compris au niveau spirituel. Pour expliquer son premier critère, il mentionne qu'il s'agit d'un partage de regards des membres de l'équipe dans le but de mieux comprendre la réalité de la personne soignée dans sa globalité. Bien entendu, cela n'exclut pas la réalisation des tâches réservées à chaque discipline. À titre d'exemple, il explique :

[qu']il n'y a plus de limites étanches entre les différentes disciplines: une femme de ménage sera écoutée lorsqu'elle parlera de sa perception de l'expression de la douleur d'un malade; la psychologue pourra rencontrer les

personnes soignées en allant leur proposer les menus des prochains repas; le service à table (l'équipe mange avec les personnes malades) se vit de façon transdisciplinaire ; enfin, dernier exemple, il ne viendrait pas à l'idée d'un médecin en entretien avec un patient d'aller chercher un soignant pour conduire son interlocuteur aux toilettes... (p.20)

Placer la personne au centre des préoccupations (deuxième critère) nécessite un réaménagement de la perception de la hiérarchie. Ainsi, bien qu'une certaine hiérarchie explicite persiste dans le but d'assurer les responsabilités auprès des patients, le pouvoir de chacun peut-être délégué à l'équipe. Alors que « cette double contrainte (déléguer et rester responsable au cas où...) » (Pétermann, 2007, p.21) peut paraître contradictoire, elle ne peut se réaliser qu'à certaines conditions. Ainsi, l'équipe doit être composée « de personnes compétentes, qui se connaissent bien (ressources et limites des uns et des autres) et qui partagent une grande confiance mutuelle, confiance établie sur des valeurs communes explicites » (Pétermann, 2007, p.21).

Le tableau suivant résume les différentes caractéristiques de chacun des modes présentés, ainsi que le continuum de l'intensité de la collaboration au fil des transitions vers un autre mode.

Tableau 8 : Caractéristiques et intensité des modes de collaboration

| | Multi | Inter | Trans |
|------------------------------|--|-----------------------------|--|
| •Rôles et responsabilités | •Individuels | •Partagés | •Ventilés, chevauchement professionnel |
| •Interaction / communication | •Référence, consultation | •Coordination, concertation | •Continue |
| •Objectifs | •Individuels, échange de points de vue | •Communs | •Communs |
| •Plan d'intervention | •En parallèle | •Concerté | •Intégré |
| •Synergie | •Aucune ou faible | •Faible à élevée | •Élevée |
| Intensité de collaboration | | | |

À la lumière de ces descriptions, le mode « inter » sera celui qui nous intéressera tout au long de cette recherche. Avant d'en justifier le choix et de le définir plus précisément, notons que la littérature fait parfois état de collaboration interdisciplinaire et d'autres fois, de collaboration interprofessionnelle. À ce propos, alors que certains auteurs utilisent ces deux termes de façon synonyme (Wacheux & Asmar, 2007), d'autres les différencient sans toutefois les définir clairement (Ray, 1998; Robidoux, 2007) et d'autres encore leurs attribuent des caractéristiques propres à chacune (D'Amour, 1997; D'Amour & Oandasan, 2005; Gusdorf, 1990). Si le terme « discipline » est défini comme un champ d'études, une initiative interdisciplinaire pourrait, à titre d'exemple, n'inviter que des médecins provenant de différents domaines tels que la médecine familiale, psychiatrique et interne, en excluant les autres professionnels de la santé. Il devient toutefois plus clair, en utilisant le suffixe « professionnel », que les personnes de différentes professions (de la santé, pour compléter l'exemple précédent) y sont incluses (D'Amour et al., 2004). Or malgré ces précisions, la distinction entre les deux termes reste quelque peu ambiguë. En outre, D'Amour et Oandasan (2005) nous éclairent un peu plus en ajoutant que l'interdisciplinarité vise la réconciliation de connaissances fragmentées et de nouvelles disciplines peuvent donc en émerger, alors que la collaboration interprofessionnelle n'implique pas le développement de nouvelles professions, mais plutôt de nouvelles perspectives permettant aux professionnels d'exercer davantage leur pratique en collaboration. Enfin, il semble que l'approche interdisciplinaire concerne le développement des disciplines (Morin & Piattelli-Palmarini, 1983), alors que la collaboration interprofessionnelle toucherait plutôt à la pratique (D'Amour, 1997). En se rapportant à l'objet dans cette présente recherche, soit la perception de la collaboration de différents professionnels intervenant au sein de programmes d'intervention en contexte de nature et d'aventure, nous pouvons supposer que le but n'est pas ici de voir émerger une nouvelle discipline, mais plutôt d'observer les paramètres de cette collaboration qui se manifeste dans la pratique. En conséquence, il nous semble plus juste d'adopter ici le terme « collaboration interprofessionnelle ». Par ailleurs, Carreau et al. (2014) nous apporte un éclaircissement dans la compréhension de ces termes alors qu'ils précisent que la collaboration interprofessionnelle évoque toute pratique de collaboration qui peut s'actualiser selon un continuum d'intensité allant d'une approche multi-, inter-, à transdisciplinaire (tel qu'illustré dans le tableau 8). En ce sens, des professionnels qui sont appelés à travailler ensemble associent leurs savoirs disciplinaires en

adaptant leur processus d'interaction selon les besoins de la personne ou du groupe qu'ils accompagnent.

Un dernier point mérite enfin d'être souligné. De prime abord, le terme « collaboration », suivi de « interprofessionnelle » pourrait susciter une certaine incompatibilité. D'Amour (1997) soulève en effet que la logique professionnelle s'oppose à celle de la collaboration. Bien que la logique dominante soit celle de la professionnalisation (D'Amour, 1997), celle de la collaboration peut, à priori, représenter une menace à l'identité professionnelle (Robidoux, 2007). En effet, « le modèle professionnel est basé sur la spécialisation, le pouvoir, l'autorité » (D'Amour, 1997, p.3), sa logique suppose une délimitation des champs professionnels (*idem*) et un désir d'étendre son territoire (Abbott, 1988). Au Québec, cette situation est exacerbée par le découpage de territoires formant actuellement cinquante-deux professions, dont vingt-cinq à exercices exclusifs, regroupées en quarante-quatre ordres professionnels (Office des professions du Québec, 2013). De plus, et en ce qui nous concerne plus particulièrement, avec l'entrée en vigueur de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé et des relations humaines*¹¹, les champs d'exercices et les activités réservées de dix-huit professions ont été redéfinis.

À l'opposé de la logique professionnelle qui se centre autour des territoires et de la spécialisation, celle de « la collaboration interprofessionnelle est basée sur des valeurs humanistes qui recentrent les acteurs autour de la personne » (D'Amour, 1997, p.5). D'Amour et al. (1999) concluent que « ces deux logiques en compétition placent les professionnels dans des situations paradoxales et leur font vivre des conflits de valeurs quant à leur rôle d'expert en regard des autres professionnels, mais surtout en regard de la clientèle » (p.70). Ainsi, dans l'analyse de ses résultats, Zahreddine (2010) met en lumière la représentation de la perception de l'interdisciplinarité de sept infirmières en milieu gériatrique. À cet effet, elle rend compte que « pour les participantes, l'interdisciplinarité réussie est principalement une question d'équilibre [...] entre l'autonomie et l'affirmation professionnelle [...] et le partenariat et la synergie

¹¹ PL 21, *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 39^e législature, 1^e session, sanctionné.

interprofessionnels » (p. 70). Cette question d'équilibre résumerait, selon nous, la possibilité de réunir les termes « collaboration » et « interprofessionnel ».

De multiples définitions du terme « collaboration interprofessionnelle » issues de plusieurs domaines se retrouvent dans la littérature. Robidoux (2007) mentionne à cet effet qu'un regard pluriel correspond à l'essence même de la collaboration interprofessionnelle et qu'il semble nécessaire à sa définition. En ce sens, voici une brève recension de ses éléments-clés. Dans une revue de littérature sur les éléments de définition et des concepts reliés à la collaboration interprofessionnelle et sur les cadres théoriques de la collaboration, D'Amour et al. (2005) mettent en lumière différents concepts qui y sont reliés. En lien avec la collaboration, les concepts de partage, de partenariat, d'interdépendance, de partage de pouvoir et de processus dynamique ressortent. En ce qui concerne les concepts reliés à l'équipe, les écrits révèlent que ces termes tentent souvent d'illustrer un degré de collaboration entre les collègues. Certains de ces éléments rejoignent également ceux soulevés par Faria (2009) lors d'un exercice semblable de recherche des éléments de la collaboration. Les concepts de structuration d'une action collective (D'Amour, 1997; Robidoux, 2007), de clientèle commune (D'Amour, 1997), de flexibilité dans le partage des responsabilités (D'Amour et al., 1999; Lessard, 2005) et de but commun (Lessard, 2005; Robidoux, 2007) semblent également des éléments-clés.

Ainsi, la définition de D'Amour (1997) nous semble encore la plus complète et réunissant le plus grand nombre des éléments cités plus haut :

La collaboration interprofessionnelle est ainsi conçue comme la structuration d'une action collective à travers le partage de l'information et la prise de décision dans les processus cliniques. Elle résulte d'un processus d'interaction entre les acteurs, des acteurs avec la structure organisationnelle et de ces deux éléments avec des structures englobantes. Cette définition met l'accent sur un processus, sur les acteurs, sur la formalisation des relations ainsi que sur les influences externes à l'aire de travail (p. 104).

À cela, Robidoux (2007) ajoute que ce lieu de structuration collective « réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, à travers un processus de communication, de décision, d'intervention et d'apprentissage, ce processus étant dynamique, évolutif et complexe » (p.12). Les différents éléments présentés ici constituent donc

les bases de la définition de la collaboration interprofessionnelle telle que nous l'entendons dans cette recherche.

3.2 MODÈLES ET CADRES THÉORIQUES RELIÉS À LA COLLABORATION.

Alors que nous venons de définir la collaboration, les prochaines lignes feront état des différents modèles théoriques développés pour conceptualiser la collaboration. Le modèle choisi comme cadre de référence pour cette étude sera ensuite présenté.

L'intérêt des chercheurs pour la conceptualisation de la collaboration interprofessionnelle est appréciable (Zahreddine, 2010), les nombreux modèles théoriques proposés en témoignent. Or toutes ces propositions ne sont pas pertinentes ou reconnues. Pour tenter d'y faire la lumière, D'Amour et al. (2004) ont mené une étude visant notamment à analyser différents modèles théoriques de la collaboration interprofessionnelle. En s'appuyant sur trois critères précis¹², sept modèles ont été sélectionnés aux fins d'analyse. Trois de ces derniers se sont toutefois démarqués par leurs fondements théoriques solides basés sur la théorie des organisations et la sociologie des organisations ainsi que par leurs rigoureuses données empiriques. De plus, ces modèles s'intéressent tant à la structure qu'au processus de collaboration (D'Amour et al., 2005). Les auteurs de ces trois modèles sont : a) West, Borill et Unsworth (1998), b) D'Amour (1997), bonifié par D'Amour et al. (1999) et D'Amour et al. (2003) ainsi que c) Sicotte, D'Amour et Moreault (2002).

Le modèle de West, Borill et Unsworth (1998), issu de Grande-Bretagne est un modèle de l'efficacité de l'équipe et repose sur une approche *Input-Process-Output*. Dans ce modèle, la tâche, la composition du groupe, le contexte culturel et organisationnel constitue les intrants. Les variables influençant l'efficacité sont le leadership, la communication et les processus de décision. Enfin, les résultats sont de l'ordre de la performance, de l'innovation, du bien-être et de la viabilité (Lessard, 2005). Pour sa part, le modèle de Sicotte et al. (2002), qui repose également sur le

¹² Ces trois critères sont : 1-utilisation de données empiriques; 2- présentation explicite de la stratégie de revue de littérature et 3- lien avec une théorie est clairement énoncée.

principe de *Input-Process-Output*, s'inspire de la théorie organisationnelle. Ce modèle, élaboré au Québec, s'intéresse à l'intensité de la collaboration interprofessionnelle dans les CLSC et tente d'identifier les facteurs organisationnels et professionnels qui influencent la collaboration interdisciplinaire. Deux variables peuvent influencer les résultats, soit les variables contextuelles et le processus intragroupe. Les variables contextuelles concernent les caractéristiques des gestionnaires de programmes ainsi que les caractéristiques structurelles de ces programmes. Pour ce qui est des variables liées au processus de groupe, il s'agit des croyances liées aux bénéfices de la collaboration interdisciplinaire ; de l'intégration sociale au sein des groupes ; du niveau de conflit associé à la collaboration interdisciplinaire ; de l'adhésion à la logique disciplinaire ou encore à la logique interdisciplinaire ; ainsi que les caractéristiques du groupe de travail. À ces deux variables, les auteurs en ajoutent une intermédiaire, soit la nature de la tâche des professionnels. Ces trois variables peuvent donc influencer le résultat, soit l'intensité de la collaboration interdisciplinaire qui se mesure en termes de coordination de l'interdisciplinarité et des activités de soins partagés.

De ces trois modèles, c'est celui de D'Amour (1997) qui a été bonifié dans les années suivantes (D'Amour et al., 2003; D'Amour et al., 1999), qui a particulièrement retenu notre attention. Ce choix s'appuie sur différents facteurs. D'abord, D'Amour et al. (1999) mentionnent que la « compréhension du phénomène de la collaboration interprofessionnelle passe par la compréhension de la façon dont un groupe d'individus construit son action, du contexte dans lequel se construit cette action et de l'interaction entre les deux » (p. 87). En ce sens, le modèle de D'Amour permet d'envisager la collaboration avec une vision large qui couvre plusieurs facettes (Lessard, 2005). De plus, ce modèle a été élaboré et expérimenté dans des contextes québécois (surtout dans les services de santé) (D'Amour et al., 2003; D'Amour et al., 1999; Lessard, 2005; Zahreddine, 2010). Pour ces raisons, le modèle de processus de structuration de la collaboration interprofessionnelle de D'Amour nous semble le plus approprié pour documenter la collaboration entre les intervenants et les facilitateurs de programme d'INA.

Ce modèle est issu de la théorie de la sociologie des organisations, et plus particulièrement de l'approche organisationnelle de Friedberg (1993) et Crozier et Friedberg (1977). Pour Friedberg (1993), l'approche organisationnelle cherche à étudier « les processus par

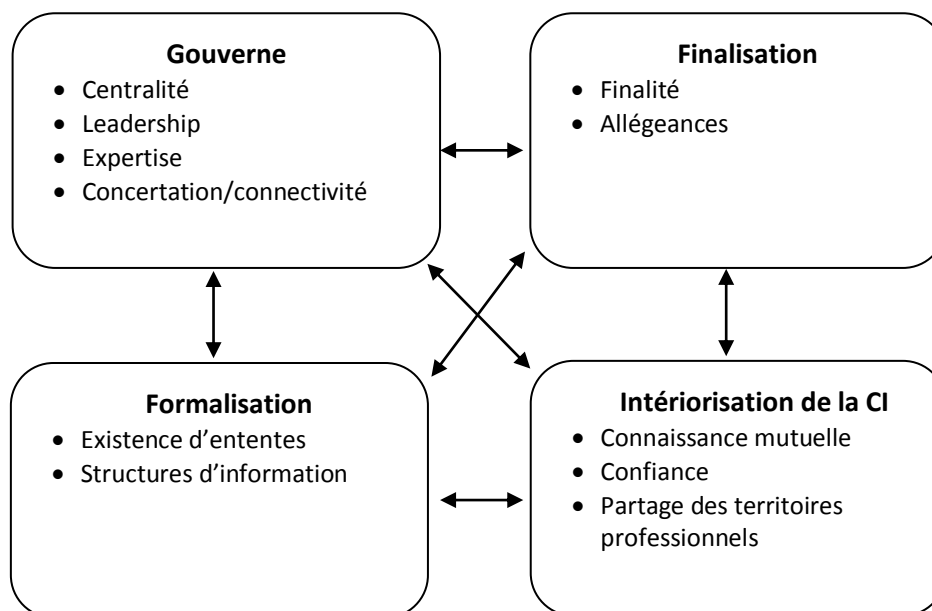
lesquels sont stabilisées et structurées les interactions entre un ensemble d'acteurs placés dans un contexte d'interdépendance stratégique » (p.15). Avec cette approche, on tente ultimement de : « comprendre comment localement, c'est-à-dire grâce à quels arrangements et à quels mécanismes particuliers se construit et se maintient la coopération entre des acteurs empiriques situés dans un contexte d'action aux caractéristiques également spécifiques » (Friedberg, 1993, p.293).

3.3 LE MODÈLE DE STRUCTURATION DE LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

Visant « la compréhension des enjeux et des contraintes de la collaboration interprofessionnelle » (D'Amour, 1997, p. 105), ce modèle s'articule autour de quatre dimensions mutuellement reliées. Ces quatre dimensions permettent d'obtenir une vision d'ensemble de la collaboration. Deux de ces éléments ont trait aux relations entre les individus, alors que les deux autres sont reliés au contexte organisationnel (D'Amour et al., 2005; Lessard, 2005; Wacheux & Asmar, 2007; Zahreddine, 2010). Ces dimensions sont, au niveau organisationnel a) la gouverne ou la délégation et b) la formalisation. Au niveau relationnel, elles sont c) la finalisation et d) l'intériorisation. Présentes dans toutes les situations de collaboration, l'intensité et la mise œuvre de chacune des dimensions diffèrent selon la situation et le contexte de l'action collective (D'Amour et al., 1999). Les notions d'interdépendance et d'interrelation sont essentielles à la compréhension de ce modèle. Un déséquilibre dans l'une d'entre elles peut donc affecter la collaboration entre les professionnels (Zahreddine, 2010).

La figure suivante illustre ces quatre dimensions du processus de collaboration interprofessionnelle ainsi que leurs interrelations. Dans les paragraphes suivants, elles seront décrites plus en détail.

Figure 2 : Les quatre dimensions du processus de structuration de la collaboration interprofessionnelle de D'Amour et al. (2003 à laquelle quelques éléments de D'amour (1999) ont été ajouté).



a) La gouverne ou la délégation de la collaboration interprofessionnelle

La gouverne fait référence à la délégation des responsabilités. Elle permet donc la gestion des actions de la collaboration (D'Amour et al., 1999; Lessard, 2005). Les moyens de la gouverne sont associés à la centralité, au leadership, à l'expertise et à la connectivité ou concertation (D'Amour et al., 2003).

La centralité réfère à la présence d'une instance centrale forte qui occupe un rôle politique, telles que les ordres professionnels ou les lois gouvernementales. Elle permet ainsi le positionnement d'une organisation par rapport à une autre (Lessard, 2005). Or, comme nous nous intéresserons principalement aux comportements de collaboration à l'intérieur d'un groupe de travail, cette dimension ne fera pas objet d'analyse dans cette étude.

Le leadership réfère entre autres au type de leadership exercé et son analyse permet de déterminer qui exerce le pouvoir, et de quelle façon il se manifeste au sein du groupe (D'Amour et

al., 2003; Lessard, 2005). À cet effet, alors que D'Amour et al. (2003) mentionnent qu'un leadership diffus et confus peut entraîner différentes difficultés dans la collaboration, Dallaire et al. (2003) font mention de la nécessité d'un leadership et d'une coordination souples comme conditions d'un bon partenariat.

Comme le contexte des programmes à l'étude se situe dans un cadre de nature et d'aventure, il nous semble ici pertinent d'ajouter quelques éléments relatifs au style de leadership en programmation d'aventure. Ainsi, bien qu'il existe autant de style que de leader (Graham, 1997), Priest et Gass (2005) en déterminent trois principaux, soit le leadership autocratique, démocratique et de délégation. Dans le cas du style autocratique, le leader prend les décisions de façon exclusive et sa présence est constante auprès du groupe. Il peut, dans le cas de situation d'urgence par exemple, être directif. Le style démocratique, pour sa part, implique le partage des prises de décision et des responsabilités. Le leader donne dans ce cas plus de place aux membres du groupe, il demande l'avis ou l'opinion, discute avec les gens pour obtenir une décision commune. Son rôle en est un de support et d'accompagnement. Dans un leadership de délégation, les prises de décision sont transférées au groupe. Le leader devient une ressource, facilite et félicite. Il laisse les conséquences survenir et n'intervient qu'au besoin. Toutefois, un leader ne peut être figé dans l'un de ces styles du début à la fin de son implication auprès d'un groupe. C'est pour cette raison que Priest et Gass (2005) et Graham (1997) parlent de leadership situationnel. Ainsi, le leader, bien qu'il ait un style prédominant et propre à lui, doit être en mesure de s'adapter aux différentes situations et aux différents stades de développement du groupe et ajuster son style en conséquence.

L'expertise se rapporte pour sa part aux experts internes ou externes à l'équipe et les rôles qui leur sont attribués peuvent être plus ou moins importants (D'Amour et al., 2003; Lessard, 2005). Au sein même de l'équipe se trouvent en effet une multitude d'expertises, et c'est notamment là que réside l'une des forces du travail en interprofessionnalité (Lessard, 2005). Il se peut toutefois que l'expertise provienne de l'extérieur. Pour répondre à un besoin particulier par exemple, il est possible qu'il soit nécessaire d'avoir recours à une ressource externe qui apporte ses connaissances et son soutien de façon ponctuelle (Lessard, 2005). Cette expertise externe peut aussi se manifester à titre d'influence externe ou de structuration englobante, tels qu'un

ordre professionnel, une institution d'enseignement ou encore une instance politique (D'Amour, 1997).

Enfin, la connectivité et la concertation « renvoient aux circonstances dans lesquelles les intervenants doivent collaborer et aux processus de décisions qui sont alors enclenchés » (Lessard, 2005, p. 50). Comme le mentionne Lessard (2005) dans son étude sur la collaboration interdisciplinaire en région isolée dans le domaine des services de santé, certaines rencontres entre collaborateurs peuvent être intégrées aux activités dispensées dans le cadre d'un programme d'intervention alors que d'autres peuvent se faire uniquement au besoin.

b) La finalisation

La finalisation permet de prendre conscience du degré d'adhésion des membres de l'équipe aux finalités, aux buts et allégeances de l'organisation (D'Amour et al., 2003) et « elle réfèrent aux objectifs de la collaboration et aux terrains d'entente entre les intervenants » (Lessard, 2005, p.57). La finalisation renvoie également au degré auquel les participants intègrent les résultats de leur coopération dans leurs interactions ainsi qu'à l'utilisation de leurs interactions au service de leurs buts (Friedberg, 1993). D'Amour et al. (2004) ajoutent que la finalisation est l'appropriation des objectifs communs par les membres de l'équipe. Ils attribuent également à cette dimension la reconnaissance de différentes allégeances, des motifs divergents ainsi qu'une « diversité des définitions et des attentes liées à la collaboration » (p.9). Pour Dallaire et al. (2003), la réussite d'un bon partenariat dépend d'une finalité commune aux partenaires. C'est, selon eux, ce qui permet d'« accepter un processus parfois lourd et onéreux, qui sollicite des compromis » (p.127). Dans le même sens, D'Amour (1997, p. 189) soumet l'idée que « plus les acteurs souscrivent aux finalités [du] système d'action, plus ils sont prêts à faire des compromis pour arriver à une coopération la moins conflictuelle possible qui produise les meilleurs résultats ».

c) Formalisation

La formalisation concerne l'existence d'ententes formelles et d'infrastructures d'information entre les collaborateurs (Lessard, 2005). Concernant les ententes formelles,

D'Amour et al. (1999) précisent qu'il s'agit « de règles de conduite plus ou moins explicites afin de régulariser et de stabiliser l'action par le renforcement de la structure » (p.79). Il s'agit donc ici de renforcer la structure formelle par la définition de règles de conduite, par exemple par l'élaboration de procédures, de description de tâches ou de règlements.

Les infrastructures d'informations, pour leur part, renvoient aux méthodes de communication choisies par les membres ainsi qu'aux lieux consentis de leur rencontre (Lessard, 2005). La formalisation fournit, d'une part, aux gestionnaires un certain contrôle sur les impondérables et les incertitudes du travail et permet, d'autre part, aux collaborateurs d'être mieux outillés lors de la gestion des conflits et leur offre une protection dans le cadre de leur collaboration (D'Amour et al., 1999). De plus, dans un contexte où il y a un fréquent changement de personnel, la formalisation permet d'assurer une continuité dans les relations partenariales (Dallaire et al., 2003) et dans l'offre de service.

Or, il semble toutefois que si la mise en place de la formalisation n'est pas bien menée, certains problèmes peuvent être engendrés. Ainsi, des conflits, des incertitudes, des inégalités de pouvoir, et des conséquences négatives sur l'engagement professionnel, la qualité de services, la productivité et le climat organisationnel pourraient se manifester (D'Amour et al., 1999).

d) L'intériorisation

L'intériorisation de la collaboration interprofessionnelle réfère principalement à la connaissance mutuelle (des valeurs et des cadres disciplinaires) et à la confiance entre les acteurs de la collaboration (D'Amour et al., 2004; D'Amour et al., 2003). Les histoires de cas analysées par D'Amour et al. (1999) révèlent l'importance de trois sous-dimensions à l'intériorisation : a) le processus d'interconnaissance, b) l'établissement d'une relation de confiance et c) le partage des territoires professionnels.

La connaissance mutuelle renvoie à la connaissance personnelle et professionnelle des autres acteurs. Pour prendre conscience de leur interdépendance, les collaborateurs doivent avoir une bonne compréhension des rôles de chacun (Lessard, 2005). Friedberg (1993, p.158) ajoute

que cette interconnaissance permet entre autres « des anticipations correctes des comportements des autres ainsi qu'un minimum d'intercontrôle ».

La confiance « réfère à l'acceptation d'une personne à se rendre vulnérable, prendre un risque » (Mayer et al, 1995 ; McAllister, 1995, cité dans D'Amour et al., 1999). Une relation de confiance entre les collaborateurs permet de réduire les incertitudes reliées à la collaboration entre professionnels (D'Amour et al., 1999). Différents niveaux de confiance sont relevé par D'Amour et al. (1999) dans le cadre d'une collaboration interprofessionnelle. Il s'agit de confiance entre les institutions ou les organisations ainsi que de confiance professionnelle ou individuelle.

La dimension d'intériorisation implique également le partage de territoire professionnel. Ceci passe d'abord par la reconnaissance de ses propres limites professionnelles, et aux besoins des autres professionnels (Dallaire et al., 2003). Or, comme mentionné plus loin, le partage de territoires professionnels comporte de nombreux défis et les histoires de cas révèlent plusieurs zones grises qui font l'objet de débats dans les activités quotidiennes (D'Amour et al., 1999).

Ainsi, ces trois facteurs semblent nécessaires aux collaborateurs pour prendre conscience de leur interdépendance (D'Amour et al., 1999; Lessard, 2005).

3.4 LE MODÈLE DE D'AMOUR COMME CADRE THÉORIQUE DE CETTE RECHERCHE

Ce cadre théorique permettra, dans cette étude, de définir la structure de la collaboration entre les facilitateurs et intervenants de la coopérative INAQ. C'est donc l'observation de cette collaboration sous l'angle des quatre dimension de D'Amour qui permettra l'émergence d'une meilleure compréhension de son fonctionnement. Cette collaboration étant pratiquement non documentée, l'exploration de sa structure, son processus, sa construction et les rapports humains et professionnels qui s'y manifestent sont un point de départ à sa compréhension. En ce sens, D'amour (1997) mentionne que ce modèle, issu de Friedberg (1993) s'intéresse aux rapports humains. En effet, trois des quatre dimensions sont de l'ordre des rapports humains, alors qu'un seul traite de l'univers formel et structuré (D'Amour, 1997). D'Amour et al. (1999, p.87) ajoute que « le recours à un cadre théorique de structuration d'une action collective permet une analyse des

dynamiques en jeu autour des quatre dimensions ». En bref, il permet d'explorer de multiples facettes d'une collaboration (Lessard, 2005). De plus, certains sujets évoqués dans la recension des écrits, tels que les éléments clés des programmes d'INA et les facteurs nécessaires à la collaboration contribueront également à dresser un portrait de la situation au sein des équipes INAQ.

CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter la démarche méthodologique utilisée au cours de cette recherche et d'en justifier les choix privilégiés. Pour ce faire, il sera d'abord question des objectifs et des questions sous-jacentes, pour ensuite aborder le type de recherche. Des informations seront ensuite apportées à l'égard de la population à l'étude, des échantillons, de la méthode d'échantillonnage et des étapes entourant la sélection des participants. La section suivante portera sur les outils et stratégies de la collecte de données, ainsi que sur son déroulement. Enfin, des informations concernant l'analyse des données seront présentées, suivies des considérations éthiques de cette recherche.

4.1 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche a pour principal but de mieux comprendre la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants qui encadrent les programmes de la coopérative INAQ. Plus spécifiquement elle tente de répondre à trois questions :

1. Quelle est la structure de la collaboration (gouverne, finalisation, formalisation et intériorisation) entre les facilitateurs et les intervenants qui encadrent les programmes d'intervention par la nature et l'aventure de la coopérative INAQ?
2. Quelle est la perception des facilitateurs et des intervenants sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes de la coopérative INAQ ?
3. Quelle est la perception des facilitateurs et des intervenants à l'égard des éléments qui favorisent et qui font obstacle à cette collaboration interprofessionnelle au sein de programme de la coopérative INAQ?

4.2 TYPE DE RECHERCHE

Afin de répondre à ces objectifs, une méthodologie de recherche qualitative a été privilégiée, notamment parce qu'elle cherche à donner un sens, à comprendre une expérience ou le vécu de personnes dans une situation donnée (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010; Mongeau, 2008; Paillé, 2009; Paillé & Mucchelli, 2008; Poupart et al., 1997; Strauss & Corbin, 2004). En ce sens, Blanc, Lacelle, Perreault, Roy et Corno (2010, p. 13) affirment que « l'analyse qualitative [...]

cherche à saisir des phénomènes humains ou sociaux qu'il est difficile, sinon impossible, de chiffrer et de mesurer ». La recherche qualitative permet également au chercheur de se rapprocher des gens à l'étude et de leurs milieux (Miles & Huberman, 2003; Paillé, 2009), et considère les participants comme agents actifs dans la compréhension de leur propre situation (Fortin, 2010; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte, & coll, 2000; Poupart et al., 1997). Pour toutes ces raisons, cette méthode souple est toute indiquée à la compréhension d'une situation complexe (Deslauriers, 1991; Paillé, 2009) telle que l'exploration de la perception de la collaboration et de ses différentes facettes au sein d'une équipe de travail.

Par ailleurs, Strauss et Corbin (2004) mentionnent que « les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour explorer des domaines spécifiques peu connus ou pour élaborer des compréhensions nouvelles concernant des domaines déjà passablement étudiés" (p.29). Le caractère novateur de l'approche utilisée dans le cadre des programmes étudiés dans le présent mémoire et le peu de recherches existantes visant à documenter le fonctionnement et les paramètres de la collaboration des équipes encadrant des programmes d'intervention par la nature et motivent ainsi ce choix de méthode. C'est également cet aspect novateur qui justifie l'utilisation d'une recherche qualitative de forme exploratoire. À cet effet, Fortin (2010) mentionne que l'exploration est pertinente lorsqu' « il s'agit de comprendre un phénomène vécu selon le point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience » (p.10). Poupart et al. (1997) ajoutent que "le caractère exploratoire s'applique autant à la nouveauté de la démarche qui ne peut s'appuyer sur un héritage cumulatif de connaissances dans le domaine étudié qu'à la nouveauté du questionnement ou de l'objet" (p.33-34).

4.3 POPULATION À L'ÉTUDE

Cette étude a été réalisée auprès de deux types de population. : a) les facilitateurs des programmes d'intervention et d'éducation par l'aventure qui œuvrent au sein de la coopérative INAQ et b) les intervenants du réseau communautaire et du réseau de la santé et des services sociaux qui collaborent aux programmes élaborés en partenariat avec la coopérative INAQ. Mentionnons à ce titre que de 2007 (année de création de la coopérative) à 2012, 98 programmes

ont été réalisés par cet organisme. Lors de ces programmes, 8 facilitateurs et une centaine d'intervenants différents y ont collaboré.

En ce qui concerne les caractéristiques professionnelles de la population de facilitateurs, ils sont pour la plupart détenteurs d'un baccalauréat en plein air et tourisme d'aventure et ils ont entamé ou terminé un second cycle universitaire en travail social, psychoéducation, éducation ou psychologie. La population d'intervenants étant plus vaste, on y retrouve des intervenants issus de divers domaines tels que la psychologie, le travail social, l'ergothérapie, l'orthophonie, la psychoéducation et de divers milieux, tels que centre jeunesse, maisons de jeunes, centre d'hébergement, carrefour jeunesse emploi, CSSS.

Or, pour les besoins de cette recherche, les programmes à visées récréatives, éducatives, de consolidation d'équipe ainsi que ceux de moins de trois jours ont été exclus. Notons également que les programmes réalisés avec le centre jeunesse du Saguenay Lac-St-Jean ont été exclus en raison de la longueur du processus de certification éthique nécessaire à la collecte de données au sein de cette organisation. De cette façon, 42 intervenants issus de 30 programmes développementaux ou thérapeutiques de trois jours et plus entre 2007 et 2012 constituent la population de cette recherche. En ce qui a trait à notre première population à l'étude, la coopérative INAQ comprend 8 facilitateurs comme membres-travailleurs.

4.3.1 LES ÉCHANTILLONS ET LES MÉTHODES D'ÉCHANTILLONNAGE

Issus des deux populations à l'étude, deux échantillons de volontaires ont été formés. Au total, cinq facilitateurs de la coopérative INAQ et huit intervenants psychosociaux de différents organismes gouvernementaux et communautaires du Québec ont pris part à cette étude. Outre les critères de sélection mentionnés précédemment, soit d'avoir participé, à titre de facilitateur ou d'intervenant, à un programme développemental ou thérapeutique de la coopérative INAQ de trois jours et plus entre 2007 et 2012, aucun autre critère d'inclusion ou d'exclusion n'a été appliqué ici.

En recherche qualitative, plusieurs auteurs affirment que la taille de l'échantillon peut être relativement petite sans compromettre sa fiabilité (Fortin, 2010; Frisch, 1999; Miles & Huberman, 2003; Mongeau, 2008). En effet, puisqu'elle s'intéresse souvent à des phénomènes humains, la recherche qualitative se concentre davantage sur la profondeur et la pertinence des informations que sur leur quantité (Mongeau, 2008). Par ailleurs, bien que l'on recommande l'utilisation du concept de saturation pour appuyer la taille de l'échantillon (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010; Mucchielli, 2009) il n'a pu être appliqué aux deux échantillons de cette étude.

Notons toutefois, concernant l'échantillon de facilitateur, que sur une population de 8 personnes, 5 ont accepté de participer à l'étude. Considérant que l'une d'elles est l'auteure de ce mémoire, nous pouvons affirmer que la représentation de la population de facilitateur est excellente (5 personnes sur 7 ont accepté de participer). De plus, indépendamment de cette forte représentation et de la taille réduite de cet échantillon, nous pouvons affirmer que la saturation des données a été atteinte. Ainsi, comme le mentionne Fortin (2010), la saturation « se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute » (p.243).

Ce concept n'a toutefois pas été atteint en ce qui concerne l'échantillon d'intervenant. Or, comme mentionné précédemment, la population d'intervenants était beaucoup moins homogène que celle des facilitateurs, c'est-à-dire issu de divers domaines et de divers milieux. Ajoutons à cela que les programmes auxquels les personnes constituant l'échantillon d'intervenants sont également très différents, soit dans les objectifs, la clientèle visée, les activités pratiquées, le nombre de jours, etc. Ainsi, l'éventail de leurs perceptions de la situation de la collaboration s'est avéré plus vaste.

Compte tenu de certaines considérations, telle que la difficulté à rejoindre toute la population à l'étude (particulièrement la population d'intervenants), une méthode non probabiliste a été utilisée. C'est d'ailleurs une méthode fréquemment privilégiée dans le cadre d'études qualitatives (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010; Mayer et al., 2000). Ainsi, la méthode non probabiliste suppose la formation d'un échantillon selon un processus non aléatoire (Fortin, 2010). Il n'en demeure pas moins que cette méthode, puisqu'elle s'intéresse à des processus sociaux bien

délimités qui ont leurs propres logiques, peut s'avérer plus appropriée, dans certains cas, qu'une méthode aléatoire (Miles & Huberman, 2003). Pour la constitution des échantillons, nous avons eu recours à un appel de volontaires. Cette méthode d'échantillonnage « fait appel à la collaboration des individus d'une population donnée pour qu'ils participent à une expérimentation" (Angers, 2009, p.110).

4.3.2 LES ÉTAPES ENTOURANT LA SÉLECTION DES ÉCHANTILLONS

Afin de procéder à l'échantillonnage, une première consultation de la directrice de la coopérative INAQ a permis d'obtenir une lettre d'appui à notre projet (annexe A) et avoir accès aux documents nécessaires. En conséquence, nous avons été en mesure de consulter les listes annuelles des programmes réalisés entre 2007 et 2012, soit la période visée par cette étude. Cette liste nous a permis de sélectionner tous les programmes développementaux ou thérapeutiques de trois jours et plus, et par le fait même, d'identifier les organismes ayant collaboré à ces programmes, ainsi que les équipes d'encadrement (facilitateurs et intervenants).

Un premier contact avec tous les membres travailleurs et utilisateurs de la coopérative INAQ s'est effectué par courriel (annexe B) envoyé par la directrice de l'organisme le 10 janvier 2013. Ce courriel visait à informer tous les membres de la coopérative des objectifs et intentions de cette étude. Il est ici important de mentionner que les membres utilisateurs ne sont pas les intervenants, mais plutôt les organismes qui les engagent. Le but étant dans un premier temps d'informer les organismes membres de la possibilité de contacter, ultérieurement, leurs intervenants. Lorsque nécessaire, certains organismes ont été contactés dans le but de vérifier si leurs intervenants ayant participé à la réalisation du programme INAQ étaient toujours à l'emploi, et sinon, s'ils étaient en mesure de nous fournir des coordonnées pour tenter de les rejoindre. Compte tenu de cette situation, 9 intervenants ont été impossibles à retracer.

Ainsi, une lettre d'information et d'invitation (annexe B) à participer à la recherche a été envoyée par la poste (à 31 intervenants) ou par courriel (à 2 intervenants) du 4 au 11 février 2013. Les personnes intéressées ont par la suite manifesté leur intérêt, principalement par courriel et deux par téléphone. C'est à cette occasion que les rendez-vous ont été fixés pour les entrevues.

Pour leur part, les facilitateurs devaient être introduits au projet de recherche lors d'une rencontre de tous les membres travailleurs. Il était prévu, à cette occasion de présenter une courte séance d'information sur le projet de recherche et un feuillet explicatif devait leur être remis. Or, comme cette rencontre a été annulée, un courriel (annexe B) s'adressant aux facilitateurs a été envoyé le 11 janvier 2013 avec le feuillet explicatif en pièce jointe (annexe B). Le message les invitait à communiquer avec la responsable de la recherche s'ils avaient un intérêt à participer à l'étude.

4.4 OUTILS ET STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le but de répondre adéquatement aux questions de recherche, deux stratégies de collecte de données ont été utilisées. Il s'agit : a) des fiches signalétiques; et b) de l'entrevue semi-dirigée. Voici, de façon plus détaillée, la description de ces deux méthodes.

4.4.1 LES FICHES SIGNALÉTIQUES

Dans un premier temps, tous les participants (facilitateurs et intervenants) ont été invités à compléter une fiche signalétique appropriée à chacun de leur groupe respectif (annexe C). Cet instrument nous a permis de rassembler des informations de nature sociodémographique et professionnelle telles que le sexe et l'âge des participants ainsi que leur formation académique. Pour ce qui est des intervenants, ils ont pris environ dix minutes à compléter les quinze questions de la fiche. Des informations leur étaient demandées sur l'emploi occupé au moment de remplir la fiche et au moment où ils ont collaboré au programme et le type de clientèle auprès de qui ils interviennent. Aussi, des questions relatives au(x) programme(s) INAQ au(x)quel(s) ils ont collaboré leurs ont été posées, notamment concernant le nom du programme, la saison durant laquelle il a eu lieu, les activités pratiquées et le nombre et les caractéristiques des participants. En ce qui a trait aux facilitateurs, les six questions de la fiche leur ont pris environ vingt minutes à répondre. Des informations ont été recueillies en ce qui a trait au nombre d'années d'implication au sein de la coopérative et à titre de facilitateur, ainsi qu'au nombre et aux caractéristiques des programmes qu'ils ont encadrés, tel que le type de programme, les activités pratiquées, le nombre de jours ainsi que le nombre et caractéristiques des participants.

4.4.2 LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Dans un deuxième temps, et dans le but de recueillir leurs perceptions sur les programmes d'INA et sur leur collaboration au sein de ces programmes, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des participants facilitateurs et intervenants. Technique de collecte de donnée courante en recherche qualitative (Deslauriers, 1991; Mayer et al., 2000; Mongeau, 2008), l'entrevue semi-dirigée permet au chercheur de se rapprocher des personnes afin de bien comprendre les sens qu'elles donnent à une situation ou une expérience particulière (Angers, 2009; Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2009). Comme le résume Savoie-Zajc (2009), « l'entrevue semi-dirigée vise la compréhension de l'autre » (p.343). Cette technique qui place l'expérience humaine en premier plan rend possible l'accès à ce qui ne pourrait être observé autrement, tels que les émotions, les intentions, les craintes, ou les espoirs (Angers, 2009; Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2009). Cette situation qui permet l'instauration de rapports interpersonnels de qualité (Angers, 2009) donne un rôle important à l'interviewé qui peut à son tour agir sur l'orientation de l'entretien (Savoie-Zajc, 2009), laissant place à l'émergence d'éléments imprévus (Mongeau, 2008) au guide d'entrevue, mais non moins pertinents. Cette souplesse de l'entrevue semi-dirigée et la proximité du chercheur et de l'interviewé mène ainsi à la cueillette de données riches en détail et en signification (Angers, 2009; Savoie-Zajc, 2009). La définition de l'entrevue semi-dirigée telle que l'entend Savoie-Zajc (2009) a donc été retenue puisqu'elle regroupe la majorité des caractéristiques présentées :

"L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche " (p. 340).

D'une durée moyenne de 60 minutes, les deux types d'entrevue menés dans cette étude contenaient uniquement des questions ouvertes organisées en quatre sections. À noter que les dimensions abordées dans les deux guides étaient les mêmes, avec quelques ajustements dans la formulation des questions. La première section, celle de l'introduction avait pour but de situer l'expérience générale des répondants avec la coopérative INAQ, ainsi que leurs formations et expériences en plein air et en intervention. Le premier thème, celui de l'expérience de la

collaboration interdisciplinaire, concernait la structure de la collaboration dans le cadre des programmes INAQ au(x)quel(s) ils ont participé. Plus spécifiquement, les répondants ont été questionnés sur l'organisation de leur collaboration durant les trois phases des programmes, sur leur rôle et celui de leur(s) collaborateur(s), sur le niveau de connaissance personnelle et professionnelle entre les membres de l'équipe, ainsi que sur la méthode d'élaboration des objectifs du programme. Le deuxième thème, quant à lui, visait à explorer la perception des participants de la collaboration interdisciplinaire et de ses effets. Pour ce faire, on leur a d'abord demandé leur définition d'une collaboration interprofessionnelle pour ensuite les questionner sur la collaboration idéale. Il a ensuite été question de leur degré de satisfaction de cette collaboration. Pour sa part, le troisième thème traitait des éléments influençant la collaboration. Ainsi, facilitateurs et intervenants ont eu à identifier les facteurs personnels, environnementaux et externes qu'ils considéraient avoir eu une influence positive ou négative sur leur collaboration. Enfin, bien que les deux guides d'entrevues aient traité des mêmes thèmes, les questions ont été adaptées à chacun des deux types de répondants. Les plus grandes différences résident toutefois dans la première section, soit l'introduction. Le tableau 9 qui suit présente les principaux thèmes et sous-thèmes couverts dans le cadre des entrevues.

Tableau 9 : Thèmes et sous-thèmes des guides d'entrevues

| | Entrevue intervenant | Entrevue facilitateur |
|--|---|---|
| Introduction | <ul style="list-style-type: none"> • Des précisions sur leur milieu de travail • Les circonstances et la raison de leur implication dans le programme • Leurs expériences en plein air • La description du ou des programmes | <ul style="list-style-type: none"> • Les détails sur l'implication à la coop INAQ • Les formations et expériences reliées au plein air • Les formations reliées à l'intervention • Les expériences reliées à l'intervention |
| L'expérience de la collaboration interprofessionnelle | <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation de la collaboration durant les phases du programme • Les rôles des membres de l'équipe • La connaissance personnelle et professionnelle entre les membres • La méthode d'élaboration et d'application des objectifs | |
| La perception de la collaboration interprofessionnelle et ses effets | <ul style="list-style-type: none"> • La compréhension de la collaboration interdisciplinaire • Le processus de collaboration interdisciplinaire idéal • L'évaluation de la collaboration interdisciplinaire dans le programme • La satisfaction liée à cette collaboration dans le programme | |
| Les éléments influençant la collaboration interprofessionnelle | <ul style="list-style-type: none"> • Les facteurs personnels <ul style="list-style-type: none"> ○ qui facilitent ○ qui font obstacles • Les facteurs environnementaux <ul style="list-style-type: none"> ○ qui facilitent ○ qui font obstacle • Les éléments externes <ul style="list-style-type: none"> ○ qui facilitent ○ qui font obstacle • Les changements qu'ils apporteraient pour améliorer la collaboration | |

4.5 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Suite à l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC (no référence : 602.368.01, annexe D), la collecte des données a débuté le 18 janvier 2013, pour se terminer le 2 mai 2013. Les lignes qui suivent décrivent le déroulement de cette collecte de données. À noter que les entrevues ont eu lieu de façon individuelle et face à face, dans un local fermé sur les lieux du travail des répondants, à leur domicile ou encore dans un local de l'UQAC. Notons également que des rencontres pré-test ont été effectuées pour les deux groupes de répondants. Dans les deux cas, le bilan s'est soldé par quelques ajustements (ajout d'une sous-question et fusion de 3 questions). Comme les modifications étaient mineures, les deux entrevues ont été conservées aux fins d'analyse.

Concrètement toutes les entrevues ont débuté par la présentation de l'étudiante-chercheuse et la présentation du déroulement de la rencontre. Ensuite, dans le cas des intervenants, la fiche signalétique était complétée, avec l'aide de l'étudiante-chercheuse, au besoin. Pour ce qui est des facilitateurs, comme la fiche avait été envoyée par courriel, il leur était rappelé de bien retourner cette fiche par courriel. Dans tous les cas, un formulaire de consentement a été lu et signé par tous les participants (annexe E).

Avant de débiter l'entrevue, les participants étaient informés de la durée maximale de l'entrevue, des objectifs de la recherche et des thèmes qui y seraient abordés. À cette occasion, ils étaient également informés que l'entrevue serait enregistrée et retranscrite, qu'ils étaient libres de s'exprimer librement et qu'il pourrait prendre une pause ou mettre fin à l'entrevue à tout moment. Les aspects liés à la confidentialité ont également été discutés. Lorsque l'entrevue prenait fin, les participants étaient chaleureusement remerciés. Enfin, tel que le recommandent plusieurs auteurs (Boutin, 1997; Deslauriers, 1991; Mayer et al., 2000; Savoie-Zajc, 2009) une note d'entrevue était rédigée par l'étudiante-chercheuse dans les heures ou au maximum deux jours suivant la rencontre. Cette note servait à consigner la date, le lieu et la durée de l'entrevue, les facteurs ayant pu faciliter ou nuire à l'entrevue, ainsi que l'état d'esprit et les impressions de l'étudiante-chercheur.

4.6 ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est fait de deux différentes façons. D'abord une analyse qualitative des verbatim des entrevues a été menée. Ensuite, dans le but de dresser un portrait des répondants, les fiches signalétiques ont été analysées de manière quantitative. Les prochains paragraphes décrivent de façon plus détaillée le déroulement de ces analyses.

Afin de traiter les données issues des verbatims des entrevues, une analyse de contenu qualitative a été menée, et plus spécifiquement, une analyse thématique. L'analyse vise en soi à mettre en lumière les liens entre les informations accumulées (Boutin, 1997; Deslauriers, 1991) dans le but d'en dégager des significations et ultimement, une interprétation cohérente (Angers, 2009; Deslauriers, 1991; Mayer et al., 2000). En ce sens, Sabourin (2009) définit l'analyse de contenu comme "un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale" (p. 416). En ce qui concerne l'analyse thématique, L'Écuyer (1990) précise qu'elle vise à «faire ressortir les caractéristiques spécifiques [du] matériel dont une description scientifique détaillée mène à la compréhension de la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé » (p.120).

Pour mener à bien une analyse de contenu, Mayer et al. (2000) proposent quatre étapes, qui ont été suivies pour l'analyse de cette étude. Ainsi, le matériel a d'abord été préparé, principalement par la retranscription des entrevues sur verbatim, en prenant soin de rendre anonyme tout le matériel. Une préanalyse a ensuite été effectuée, c'est-à-dire que les verbatims ont été lus à quelques reprises afin d'avoir une bonne vue d'ensemble du matériel recueilli. C'est après ces deux premières étapes que l'exploitation du matériel a pu débuter, essentiellement par le codage des données.

À ce propos, Deslauriers (1991) définit le codage comme « une procédure de déconstruction de données: le chercheur prend un élément d'information, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise » (p.70). C'est donc ce processus qui permet le transfert et le traitement des données (Angers, 2009) et subséquemment

peut mener à des pistes d'interprétation (Bardin, 1986). Notons que pour faciliter le traitement des informations, et plus particulièrement le codage, le logiciel d'analyse de contenu thématique QDA Miner 4 a été utilisé. Pour cette opération, les quatre étapes proposées par Crabtree et Miller (1999) ont été suivies, soit (a) définition des catégories d'analyse (pour cette étude, les catégories ont été basées sur le guide d'entrevue et bonifié en cours de l'analyse), (b) codification des segments de chaque verbatim, (c) regroupement des segments de tous les verbatims sous les catégories définies et (d) interprétation des données recueillies. Cette dernière étape coïncide également avec la quatrième étape de Mayer et al. (2000), soit l'analyse et l'interprétation des résultats. C'est donc à cette étape que les liens ont pu être identifiés et présentés dans le chapitre des résultats.

Pour leur part, les données recueillies à l'aide des fiches signalétiques ont été colligées dans le logiciel Excel afin de produire des statistiques permettant de décrire les participants de l'étude. Par la suite, un tableau Excel a été produit et ajouté au dossier QDA Miner 4 afin de les traiter à titre de variables des différents verbatims. De cette façon, et, compte tenu des deux groupes de participants bien distincts à l'étude, leurs caractéristiques et données issues de leur verbatim ont été considérées dans l'analyse globale des résultats.

4.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

L'énoncé de politique des trois conseils sur la recherche (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), Instituts de recherche en santé du Canada (IRCC), 2010). Les chercheurs sont ainsi notamment tenus de respecter l'autonomie des personnes, de s'assurer qu'elles soient libres de faire des choix sans ingérence, de protéger leur vie privée et de contrôler les informations à leur sujet. La participation à un projet de recherche nécessite aussi la sollicitation du consentement libre, éclairé et continu des participants. En ce sens, toutes les informations pertinentes doivent leur être fournies afin qu'ils puissent « évaluer convenablement les risques et les bénéfices potentiels de leur participation » (CRSH, CRSNG, IRCC, 2010, p.10). Les prochaines lignes rendent compte des mesures qui ont été prises, dans le cadre de cette étude afin de s'assurer que ces principes d'éthique de la recherche aient été respectés.

D'abord, mentionnons que tout au long de l'échantillonnage et du recrutement, les participants ont été entièrement libres de participer ou non à la recherche et de se retirer à tout moment. Ainsi, dans le but d'obtenir un consentement libre et éclairé à la participation à cette étude, une attention particulière a été portée à la notion de confidentialité et de protection de la vie privée des participants, et ce, dès le premier contact avec les organismes membres de la coopérative INAQ. Rappelons que ce premier contact s'est fait par la directrice de la coopérative INAQ et non par l'étudiante (membre travailleur et facilitatrice de la coopérative). Ensuite, par son implication à quelques programmes INAQ à titre de guide-logisticienne et facilitatrice, l'auteure de cette étude a collaboré avec un total de douze intervenants. Ainsi, pour éviter les biais, la lettre écrite envoyée directement aux intervenants faisait mention que, dans l'éventualité où un intervenant désirant participer à l'étude aurait collaboré à un programme avec l'étudiante, un interviewer externe pourrait faire l'entrevue avec ce dernier s'il le désirait. Aussi, afin de bien informer les participants des paramètres de la recherche et de leurs droits, un formulaire de consentement a été lu et signé dès le début de leur participation à la recherche.

En ce qui concerne le traitement des documents et données numériques produits lors de la collecte de données, ils ont tous été anonymisés. De cette façon, aucun nom de participant ne figure sur un document traité dans le cadre de cette recherche, ceux-ci ont été remplacés par un code connu uniquement de l'étudiante et de sa directrice. Toutes les entrevues enregistrées en format numérique ont été retranscrites intégralement sous forme de verbatims et les fiches signalétiques ont été rassemblées dans un document Excel. Afin d'en protéger l'accès et préserver l'anonymat, ces documents informatiques ont été sécurisés par un mot de passe modifié régulièrement. Notons également que sitôt les verbatims complétés, les fichiers audio ont été effacés. Pour ce qui est des documents papier, ils ont été entreposés dans un classeur verrouillé, à l'UQAC, dans le bureau de la directrice. De cette façon, seules l'étudiante et la directrice ont eu accès à ces documents. Enfin, tout le matériel relié à cette étude sera conservé pour une période de sept ans (jusqu'en 2019), suite à quoi il sera détruit en totalité.

CHAPITRE 5 : LES RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des résultats issus de l'analyse des données. D'abord, les caractéristiques des participants à l'étude seront présentées. Ensuite, les principaux résultats émergeant des analyses seront décrits en quatre sections. La première concerne la structuration de la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants qui encadrent les programmes de la coopérative INAQ. La deuxième présente la perception des répondants sur la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes INAQ, alors que la troisième sera consacrée aux facteurs qui l'influencent. Enfin, la dernière décrit les suggestions des répondants pour l'amélioration de la collaboration au sein des équipes INAQ. Tout au long de ce chapitre, des extraits d'entrevues, permettant d'appuyer nos propos, seront utilisés. Ces extraits seront désignés par la lettre « F » lorsque ces propos concerneront les facilitateurs, et par un « I » lorsqu'il s'agira d'intervenantes.

5.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Au total, treize personnes ont accepté de participer à cette étude : cinq facilitateurs et huit intervenants. Puisque la majorité des répondants facilitateurs sont des hommes, le masculin sera employé pour les désigner. Pour ce qui est des répondants de l'autre catégorie, la totalité sont des femmes, le terme « intervenante » sera en conséquence utilisé pour les nommer.

5.1.1 LES FACILITATEURS

Le tableau suivant indique que 5 facilitateurs, 1 femme et 4 hommes ont pris part à cette étude. Tous sont détenteurs d'une maîtrise dans les domaines de l'éducation, de la psychologie, du travail social et de l'activité physique et sportive. De plus, trois d'entre eux poursuivaient, au moment de la collecte de données, des études doctorales (n=4). La majorité d'entre eux (60%) sont membres travailleurs de la coopérative depuis 7 ans (en 2012), alors que 40% le sont depuis 4 et 6 ans. La plupart sont devenus facilitateurs de programme après un an d'emploi au sein de la coopérative. En ce qui concerne leur implication, les participants ont en moyenne participé à 3 programmes par année. Si certains des répondants ont surtout œuvré auprès de 2 ou 3 clientèles spécifiques (ex : dysphasie, personnes handicapées, jeunes adultes avec troubles mentaux, de comportements ou de consommation, etc.), d'autres ont collaboré à différents programmes visant une variété de clientèles.

Tableau 10 : Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants facilitateurs.

| Caractéristiques des participants | | n | % |
|---|--------------------|---|-----|
| Genre | Femme | 1 | 20 |
| | Homme | 4 | 80 |
| Âge | 25-34 ans | 1 | 20 |
| | 35-44 ans | 2 | 40 |
| | 45-54 ans | 2 | 40 |
| | | | |
| Dernier diplôme obtenu | | | |
| | Maîtrise | 5 | 100 |
| Nombre d'années au sein de la coopérative (en 2012) | | | |
| | 4 ans | 1 | 20 |
| | 5 ans | 0 | 0 |
| | 6 ans | 1 | 20 |
| | 7 ans | 3 | 60 |
| Nombre d'années à titre de facilitateur (en 2012) | | | |
| | 4 ans | 1 | 20 |
| | 5 ans | 0 | 0 |
| | 6 ans | 3 | 60 |
| | 7 ans | 1 | 20 |
| Nombre de programmes encadrés (2007 à 2012) | | | |
| | 0 à 4 programmes | 1 | 20 |
| | 5 à 9 programmes | 1 | 20 |
| | 10 à 14 programmes | 0 | 0 |
| | 15 à 19 programmes | 1 | 20 |
| | 20 à 24 programmes | 2 | 40 |

5.1.2 LES INTERVENANTES

Comme le démontre le tableau 11, huit intervenantes, toutes des femmes, ont accepté de participer à cette recherche. Sur le plan professionnel, il y a eu participation de deux orthophonistes, deux éducatrices spécialisées, une psychoéducatrice, une psychologue, une travailleuse sociale et une orthopédagogue. Six d'entre elles étaient membres d'un ordre professionnel¹³. En ce qui concerne leur scolarité, une participante était titulaire d'un doctorat, quatre d'une maîtrise, deux d'un baccalauréat et une d'une technique (DEC). En moyenne, elles cumulaient 11,1 ans d'expérience professionnelle dont 8,1 ans à titre d'employé de l'organisme

¹³ Toutes les répondantes étaient membres de leur ordre professionnel, à l'exception des deux éducatrices spécialisées qui n'ont pas d'ordre.

membre de la coopérative INAQ ayant collaboré au(x) programme(s) au(x)quel(s) elles ont pris part. Alors que la majorité (n=6) des participantes n'avait collaboré qu'à un seul programme de la coopérative INAQ, deux ont participé à plus de trois programmes. Enfin, trois types de clientèles étaient visés par les programmes auxquels elles ont pris part, il s'agit de jeunes atteints de dysphasie, de personnes vivant avec des troubles mentaux et de jeunes vivant des difficultés scolaires.

Tableau 11 : Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants intervenants.

| Caractéristiques des participants | | n | % |
|--|--|---|------|
| Genre | Femme | 8 | 100 |
| | Homme | 0 | 0 |
| Âge | 25-34 ans | 4 | 50 |
| | 35-44 ans | 3 | 37,5 |
| | 45-54 ans | 1 | 12,5 |
| | | | |
| Profession actuelle | | | |
| | Psychoéducatrice | 1 | 12,5 |
| | Orthophoniste | 2 | 25 |
| | Éducatrice spécialisée | 2 | 25 |
| | Psychologue | 1 | 12,5 |
| | Travailleuse sociale | 1 | 12,5 |
| | Orthopédagogue | 1 | 12,5 |
| Dernier diplôme obtenu | | | |
| | Doctorat | 1 | 12,5 |
| | Maîtrise | 4 | 50 |
| | Baccalauréat | 2 | 25 |
| | DEC-Technique | 1 | 12,5 |
| Membre d'un ordre professionnel | | | |
| | Oui | 6 | 75 |
| | Non | 2 | 25 |
| Nombre d'années d'expérience professionnelle (en 2012) | | | |
| | 0 à 4 ans | 2 | 25 |
| | 5 à 9 ans | 1 | 12,5 |
| | 10 à 14 ans | 3 | 37,5 |
| | 15 à 19 ans | 2 | 25 |
| Nombre d'années d'expérience au sein de l'organisme ayant collaboré au programme (en 2012) | | | |
| | 0 à 4 ans | 3 | 37,5 |
| | 5 à 9 ans | 2 | 25 |
| | 10 à 14 ans | 2 | 25 |
| | 15 à 19 ans | 1 | 12,5 |
| Nombre de programmes INAQ auxquels les intervenants ont collaboré (2007 à 2012) | | | |
| | 1 | 6 | 75 |
| | 2 | 0 | 0 |
| | 3 | 1 | 12,5 |
| | 4 | 0 | 0 |
| | 5 | 1 | 12,5 |
| Clientèles visées par les programmes auxquels les intervenants ont collaboré | | | |
| | Jeunes atteints de dysphasie | 4 | 50 |
| | Personnes avec des troubles de santé mentale | 2 | 25 |
| | Jeunes vivant des difficultés scolaires | 2 | 25 |

5.2. LA STRUCTURATION DE LA COLLABORATION ENTRE LES FACILITATEURS ET LES INTERVENANTS QUI ENCADRENT LES PROGRAMMES INAQ

Cette section sera organisée autour du cadre conceptuel de l'étude. Les quatre dimensions du modèle de structuration de la collaboration interprofessionnelle, soit la gouverne, le leadership, l'expertise et la concertation seront donc repris afin de définir la structuration de la collaboration au sein des équipes INAQ.

5.2.1. LA GOUVERNE

Comme nous l'avons vu précédemment, la gouverne fait référence à la délégation des responsabilités et renvoie au leadership, à l'expertise, à la concertation ou connectivité et à la centralité. Or, les informations tirées des verbatims n'ont révélé que très peu d'informations sur cette notion de centralité. En effet, bien qu'il est possible de constater la faiblesse d'un leadership commun central entre tous les acteurs organisationnels impliqués dans la réalisation des programmes et qu'aucune instance centrale occupant un rôle politique auprès des programmes réalisé par la coopérative INAQ n'a été identifiée, cette notion ne fera pas l'objet d'analyse. De plus, comme cette étude s'intéresse davantage à la collaboration à l'intérieur d'un groupe de travail, l'analyse portera sur les trois autres éléments de la gouverne.

5.2.1.1 Le leadership

L'identification des personnes qui exercent le pouvoir et le type de leadership utilisé sont les deux principaux éléments qui permettent d'analyser comment le leadership se manifeste au sein de l'équipe. D'abord, les programmes étant offerts par la coopérative INAQ, il semble évident que celle-ci joue un rôle majeur de délégation dans la réalisation de ces programmes. En conséquence, la majorité des répondants (n=5 facilitateurs; n= 6 intervenantes) considèrent que le rôle de leader est attribué au facilitateur du programme, et plus précisément au facilitateur principal (chargé de projet).

Il (le facilitateur) chapeautait, il était coordonnateur aussi fait que tu sais c'était lui qui leadait en gros tout le projet. (I-02)

Donc c'est vraiment nous qui doivent donner l'ensemble, donner les orientations, donner la trame d'intervention. [...] C'est un idéal, mais je pense que le rôle de leadership nous revient. (F-04)

Par ailleurs, une intervenante nous a fait part qu'elle n'avait pas eu l'impression que le leadership avait été désigné clairement, mais qu'elle sentait que le programme était somme toute bien coordonné.

Je ne me rappelle pas que ça avait été dit ... je te dirais comme je pense que c'est [le facilitateur], mais je ne suis même pas sûr, c'est comme instinctuellement j'aurais dit [le facilitateur], mais là je suis plus sûr. Je ne sentais pas qu'il y avait quelqu'un qui était comme, non, je sentais que c'était coordonné, mais je ne sais pas si je pourrais vraiment te nommer la personne qui était le boss de tout. Je pense qu'on avait toute notre place, mais que... ça se complémentait tellement bien qu'on ne réalisait pas que c'était quelqu'un qui était en charge de ça. (I-03)

Pour leur part, les répondants facilitateurs ont précisé que ce rôle de leader qu'ils assument se déclinait en plusieurs responsabilités. Tous ces répondants ont à ce propos expliqué qu'ils étaient responsables de la sécurité et de la gestion des risques. Certains ont également mentionné être en charge de l'ensemble du processus des programmes, de la trame d'intervention, de la gestion de l'horaire au quotidien, de l'aspect technique des programmes, de l'application de l'approche d'intervention spécifique au plein air. Ils expliquent le fondement de cette attribution par le fait qu'ils (facilitateurs de la coopérative INAQ) sont prestataires du service, et qu'ils sont les spécialistes du contexte de l'intervention. Aussi, certains mentionnent que les intervenants et leur organisme s'attendent à ce que ce leadership soit assumé par INAQ, donc que cette responsabilité est souvent remise totalement aux facilitateurs.

Moi je pense [...] que ça devrait être le chargé de projet là [qui devrait avoir le rôle de leader], honnêtement, parce que tu sais si on se ramène à la structure de la Coop là, c'est une entreprise, c'est une Coop, on offre un service, les gens achètent un service, la personne qui achète le service c'est un membre utilisateur, mais en vrai c'est un client là tu sais [...], mais la personne qui doit faire le suivi, puis appeler puis entretenir puis leader ça, je pense que ça revient à INAQ là. Quand tu payes 15 000 \$, tu t'attends à avoir un service là. (F-03)

C'est quand même notre rôle, parce que c'est nous autres qui proposent ces activités-là qui sont différentes, qui sortent du cadre. Fait qu'on a quelque chose de spécifique puis c'est nous autres qui est en charge. [...] on ne peut pas donner ce rôle-là aux intervenants parce qu'ils ne sont pas dans leurs milieux. (F-04)

Oui, moi ça c'est clair, c'est le facilitateur [...], mais le responsable global du programme c'est le facilitateur. Puis surtout c'est lui qui va avoir le dernier mot par rapport aux choses qui sont associées à des risques puis des urgences. [...]. Puis la personne qui est responsable de la trame d'intervention c'est le facilitateur de la Coop, ça pour moi ça c'est clair là. C'est cette personne-là qui a réfléchi à la séquence puis aux activités qui vont être utilisées, aux endroits qui vont être visités [...]. (F-05)

Or, bien qu'au premier abord tous les facilitateurs s'attribuent ce leadership, chacun apporte des nuances quant à ce rôle de leader. Par exemple, la majorité ont évoqué le fait que l'idéal à atteindre serait d'avoir un leadership partagé avec les intervenants.

Ceci dit, ça devrait être une charge partagée. C'est-à-dire que oui, t'as mentionné le titre de leader, il va être leader de l'expédition de la partie technique, de la partie intervention par le plein air spécifique, mais ceci dit, c'est un leadership partagé, normalement, [...]. Le moment d'intervention est peut-être relayé par justement l'intervenant, mais tout ce qui est pour questions techniques et ainsi de suite ou intervention par le plein air, ça va être le facilitateur qui va prendre ça en charge. Mais ça doit être partagé parce que vu qu'il devrait avoir un arrimage, qu'il y a du va-et-vient entre les deux. Donc ce leadership là n'est pas figée. (F-01)

À ce propos, bien que le facilitateur soit majoritairement perçu comme la personne à la tête du programme par les intervenantes, certaines d'entre elles ont dit sentir que le leadership était partagé sur le terrain, ou qu'une consultation au sein de l'équipe était omniprésente.

Partagé, partagé, ça c'est vraiment partagé, je dirais que beaucoup de leaders, sur le terrain en sortie expédition/pré expédition, leadership beaucoup par [le facilitateur], beaucoup, beaucoup, beaucoup... avec moi je dirais, plus. [...], [l'intervenant du milieu] en a aussi beaucoup parce qu'[il] est en plein avec eux autres là, [...] donc [il] prend un gros leadership sur le terrain. (I-05)

C'est sûr que [le facilitateur] là, c'était clair pour tout le monde que c'était le preneur de décision mettons. Les décisions autant financières, des décisions autant « est-ce qu'on rebrousse chemin parce que là c'est mettons on se rendra pas? ». [...], c'était toujours la personne-ressource, mais il prenait jamais des

décisions tout seul, tu sais, tu avais toujours l'impression que c'était comme une petite souris là qui était toujours en consultation de tout le monde. (I-07)

Ainsi, ce partage de leadership s'énonce de différentes façons pour les répondants. Des rôles précis peuvent donc être attribués aux autres membres de l'équipe. Les intervenants par exemple ont la responsabilité d'assumer un leadership lors de la gestion d'une crise d'un participant.

Puis faut que ça soit clair aussi que le rôle d'intervention direct, mettons en cas de crise revienne aux intervenants. (F-04)

Il y a des affaires qu'on détaille dans le plan d'intervention, dans le devis là, ou si il y a un jeune qui est en crise bien ça va vraiment être l'intervenant du milieu qui va être responsable. (F-05)

Lorsque l'équipe d'encadrement est plus importante, il arrive aussi que des leaders puissent être déterminés pour certains secteurs de tâches. Par exemple on peut retrouver un responsable de la logistique de programme (matériel, transport, nourriture, etc.), ou encore un responsable de l'équipe d'intervention. De plus, l'animation de certaines activités peut être attribuée à différents membres de l'équipe, et parfois à tour de rôle. Enfin, selon certains facilitateurs (n=2), le partage de cette responsabilité dépend de leurs collaborateurs, et plus spécifiquement de la personnalité et du caractère de ces derniers.

[...] mais tu sais le côté logistique, oui [le facilitateur] avait vraiment beaucoup son mot à dire, mais c'était plus [les deux autres de l'équipe INAQ]. (I-02)

Au sein de l'intervention, c'était [une intervenante] qui était la responsable du volet intervention. (I-01)

[...] mais si on faisait des retours collectifs, il y avait une personne qui était en charge d'animer ce retour-là. (I-01)

Finalement, il est à même de constater que les styles de leadership adoptés dans le cadre de ces programmes dépendent des situations. Ainsi, selon les événements qui se présentent au cours du programme, des styles démocratique (le plus fréquent), de délégation (par exemple dans les situations où des responsables de comité et d'activité sont désigné) ou encore autocratique (surtout dans le cas d'une situation d'urgence) sont employés.

Le chef d'expédition, c'était [le facilitateur-chargé de projet], mais [il] a pas un type de leadership, [il] a un type de leadership situationnel, donc dans le projet [...] les facilitateurs se renvoyaient la balle. (I-01)

On se rencontrait en plus petite équipe [...], on se mettait dans un petit coin puis on décidait de soit l'activité ou [du repas...]. Quand il y avait des décisions qui étaient plus, c'est ça litigieux ou qu'on n'était pas trop sûr ou même des fois c'était juste « tout va bien, il y a-tu des choses, qu'est-ce que vous en pensez? ». Je sens vraiment que j'ai été mise au courant de tout ce qui se passait comme si on avait fait ça toute notre vie là, que c'était une équipe qu'on avait travaillée avec pendant des années. (I-03)

Notons toutefois qu'une mention a été faite par une intervenante à l'effet que le style de leadership du facilitateur avec qui elle avait collaboré était plutôt autocratique dans le sens où la répondante avait le sentiment que les décisions se prenaient sans son réel consentement.

Bien moi je trouvais, je suivais, tu sais je veux dire ils se parlaient, après ça « qu'est-ce que tu en penses », mais tu sais qu'est-ce que tu en penses quand bien même que je pense de quoi je ne suis pas sûr que ça avait, ouais c'est ça, il y avait comme un pré avant puis après ça moi j'embarquais par la suite là. (I-04)

En sommes, le leadership au sein des équipes qui encadrent les programmes de la coopérative INAQ semble assumé principalement par les facilitateurs. Le type de leadership est normalement adapté aux situations et la majorité du temps partagé avec les intervenantes.

5.2.1.2 L'expertise

La force du travail en collaboration est notamment attribuée au rassemblement de plusieurs expertises au sein d'une même équipe, ce qui semble être le cas des équipes de collaborateurs de la coopérative INAQ. Au premier abord, l'expertise de chaque membre semble diversifiée. L'expertise liée au plein air, à la nature et l'aventure est celle qui fait l'unanimité et est clairement attribuée aux facilitateurs. Or comme ces derniers ont tous une double formation, leur expertise s'étend également dans au moins un autre domaine, différent pour chacun. Les répondants interviewés ont donc un ou des diplômes universitaires dans différentes disciplines (voir la section 5.1.1). De plus, au-delà de ces formations académiques, ils ont, de par leur parcours professionnel, développé certaines expertises spécifiques. Concrètement, les facilitateurs

ont dit être des spécialistes en plein air, en gestion des risques et dans leur médium d'intervention (approche d'intervention en contexte de nature et d'aventure).

Ma spécialité c'est d'être capable de voir les forces puis les faiblesses d'un jeune dans l'environnement naturel puis ça, s'est rendu que ça nous saute aux yeux, en tout cas moi ça me saute aux yeux tu sais de voir quelqu'un puis d'être capable de cibler déjà vers quoi tu pourrais le centrer là, puis ça c'est différent des intervenants parce que je pense pas que j'aurais cette facilité-là à voir les forces puis les limites de quelqu'un dans un contexte traditionnel. (F-03)

Du côté des intervenantes, comme elles proviennent d'organismes et de paradigmes différents, leurs expertises diffèrent également d'une à l'autre. Or, dans le cadre des programmes INAQ, elles semblent très souvent se référer aux facilitateurs. Ainsi, par leurs connaissances, habiletés et compétences, les facilitateurs exercent un leadership d'expertises et les intervenantes s'en remettent à eux.

Bien moi je te dirais qu'on a laissé pas mal la place [aux deux facilitateurs]. On s'entend qu'on avait notre place, mais tu sais, puis c'était correct, ouais, puis c'était eux autres les experts, c'était correct. (I-08)

Ils achètent quelque chose donc en fait, on offre une prestation puis à travers cette prestation, il y a du leadership qui est pris et qui est pris de A à Z. Donc des fois, justement, les intervenants se reposent en fait sur, sur le facilitateur en disant bien voilà c'est vous qui êtes expert de votre domaine là, on vous suit. (F-01)

Or, si les facilitateurs sont experts du médium et de l'approche d'intervention en contexte de nature et d'aventure, les intervenants sont pour leur part normalement experts de leur clientèle, de l'intervention en situation de crise, et de méthodes d'intervention spécifiques aux problématiques vécues par les participants.

De cette façon, différentes tribunes se présentent au cours des programmes dans lesquelles chacun a l'opportunité d'exercer son expertise. Afin de vérifier si elles avaient été pleinement utilisées, les répondants ont été questionnés sur la mise à contribution de leurs expertises lors du ou des programmes auxquelles ils ont collaboré. Étant donné que le rôle de coordonnateur est attribué aux facilitateurs et que ces derniers considèrent qu'ils ont une grande part à jouer dans l'implication des intervenants, ils ont plutôt été questionnés à savoir s'ils

croyaient que l'expertise des intervenants était suffisamment mise à contribution dans le cadre de ces programmes. À cela, plusieurs ont répondu que c'était relatif à l'implication des intervenants (et aussi des facilitateurs) dans cette collaboration. Ainsi, deux facilitateurs ont mentionné que la mise à contribution des expertises des intervenants était proportionnelle à leur volonté à s'impliquer, mais aussi à leurs capacités et connaissances pour intervenir dans ce contexte. Le fait qu'ils se retrouvent souvent hors de leur zone de confort a également été évoqué comme facteur limitant la mise à contribution de leur expertise.

Selon la bonne volonté, capacité puis les connaissances aussi là [...]. Fait que des fois leur limite est rapidement atteinte ou, fait que ça dépend vraiment encore du type de programmes, de l'organisme avec lequel tu fais affaire, puis ta clientèle là, puis de la volonté aussi de la personne là. (F-05)

[...est-ce que leurs expertises à eux tu sens qu'ils sont, qu'on l'utilise là ?] Oui, mais peut-être pas assez... Moi je pense que ça pourrait se faire davantage, mais comme je te dis des fois parce qu'ils tombent en mode observation ou des fois parce que même ils sont dépassés par l'environnement dans lequel ils sont moins stables, ils sont en dehors de leur zone de confort. Fait que des fois ils sont moins dans leurs rôles d'intervenant là. (F-02)

Pour leur part, la majorité des intervenantes (n=7) ont eu l'impression que leur expertise a été mise à contribution, et ce, en adéquation avec la perception de leur rôle. Par exemple, certaines répondantes qui expliquaient en grande partie leur rôle comme d'avoir une bonne connaissance des participants ont mentionné que cet aspect avait bien été utilisé dans leur collaboration avec les facilitateurs. D'autres, qui percevaient leur rôle sur plusieurs plans ont partagé qu'elles avaient fait profiter l'équipe de plusieurs aspects de leurs expertises.

[Les expertises sont mises à contribution?] Oui, oui, oui, oui ça là entre les trois instances, les expertises sont très bien mises à contribution. (I-05)

Je pense qu'elles ont été mise à contribution, les expertises de chacun mettons dans les debriefings, parce que par exemple, moi c'est l'espace que j'ai utilisé pour parler mettons [de notre objectif] sur le plan conceptuel, puis de ce que j'avais vu ou de mettons des constats que j'étais capable de regarder [...]. Puis une autre fois où je pense à [une autre intervenante] qui a partagé mettons sur le plan ... tu sais de [la problématique vécue par les jeunes...], les diagnostics des jeunes qu'on avait fait que elle avait une expertise [spécifique] fait que là on a eu un échange. (I-07)

À l'instar de ces derniers paragraphes, il apparaît que la perception de mise à contribution de l'expertise des intervenants n'est pas la même pour les facilitateurs que pour les intervenantes. Ainsi, l'implication de ces dernières et leur manque d'aisance en milieu naturel sont deux facteurs identifiés par les facilitateurs pouvant nuire à la mise à contribution de leur expertise. Pour leur part, les intervenantes semblent évaluer qu'elles ont pu suffisamment exercer leur expertise et elles en sont satisfaites.

5.2.1.3 La concertation/connectivité

La concertation ou la connectivité fait référence aux moments et aux circonstances de la collaboration, ainsi qu'au processus de prises de décisions de l'équipe.

5.2.1.3.1 Les moments et circonstances de la collaboration

Alors que le fonctionnement des programmes INAQ oblige une collaboration constante du début (pré-programme) à la fin (post-programme), les manifestations de cette collaboration diffèrent sur la base de plusieurs facteurs, tels que la durée et la récurrence des programmes. Rappelons d'abord brièvement comment sont construits, théoriquement, les programmes de la coopérative INAQ. Trois phases sont prévues pour mener à terme ces programmes. La première est la phase « *préparatoire* », où les collaborateurs se rencontrent et élaborent ou valident le contenu du programme. C'est aussi à cette étape qu'ont lieu les premières rencontres et activités préparatoires avec les participants. La deuxième est la phase « *active* » du programme, où est normalement réalisée une expédition d'aventure. Enfin, la dernière phase « *post* » programme est prévue afin de planifier et réaliser une dernière rencontre dite de célébration avec les participants, il s'agit de la terminaison de l'intervention. Il arrive toutefois que, pour plusieurs raisons, les phases des programmes ne puissent être réalisées telle que la procédure le prévoit. Voyons, selon ces différentes étapes, quand se manifeste la collaboration.

1- La phase préparatoire

a) Avec l'équipe de coordination du projet

Les échanges ayant cours lors de la phase « préparatoire » ont différents objectifs pouvant être regroupés autour de huit idées. Ces objectifs sont issus du contenu des verbatims et ont été classés selon notre perception de leur importance en fonction des réponses des répondants. De plus, ils ont été regroupés en deux catégories. L'une concerne le fonctionnement de l'équipe dans le programme alors que l'autre regroupe les objectifs concernant les participants. Le tableau 12 situe ces objectifs et présente des extraits d'entrevue s'y apparentant.

Tableau 12 : Objectifs des échanges au sein de l'équipe lors de la phase préparatoire

| Objectifs concernant le fonctionnement de l'équipe | |
|---|---|
| Objectifs | Extraits |
| Définir les rôles et les tâches | <i>[...] c'est d'essayer de voir au niveau des rôles, des responsabilités tu sais qui fait quoi, qui s'occupe de quoi, qui intervient sur quoi. (F-02)</i> |
| Constituer l'équipe d'encadrement du programme. | <i>Au début, il y a des gens qui étaient intéressés, qui sont venus voir, mais qui sont pas restés. [...] Il y a des gens qui se sont rajoutés comme [un facilitateur] qui est arrivé un peu plus tard. (I-01)</i> |
| Faire connaissance entre collaborateurs | <i>Pour moi, c'est une première phase de s'approprier, de connaître surtout l'organisme, tu sais c'est qui c'est gens-là, qu'est-ce qui fond, etc. (F-02)</i> |
| Partager les attentes et les craintes | <i>Moi souvent ce que je fais, pas souvent, maintenant systématiquement, je leur explique [...] à quoi moi je m'entends d'eux, puis je leur demande à ce qu'ils s'attendent, c'est quoi leurs attentes versus envers nous autres envers notre équipe. (F-03)</i> |
| Assurer un support technique aux intervenants et les rassurer | <i>Puis de sentir que toi tu es là pour eux, que tu es vraiment, tu sais si eux autres ont des problèmes pour la partie plein air, ou quoi que ce soit tu sais que tu vas faire ce que ça prend pour qu'eux autres soient bien. Donc toutes les petites attentions que tu leur fais sentir que tu es là puis que tu vas mettons les encadrer là au besoin là. (F-04)</i> |
| Objectifs concernant les participants | |
| Objectifs | Extraits |
| Valider ou définir les objectifs et la trame d'intervention | <i>On s'est rencontré plutôt du côté intervention, mais aussi avec [le facilitateur et d'autres acteurs], puis on a ensemble choisi sur quoi on interviendrait auprès de ces jeunes-là. Ce serait quoi notre ligne, sur quoi on baserait notre colonne vertébrale en fait de trame d'intervention, fait que ça on l'a décidé ensemble. (I-01)</i> <i>[...] le modèle de la coop c'est ça où il y a des rencontres préparatoire en amont entre intervenants pour collaborer dans le design, la trame d'intervention. (F-05)</i> |
| Transmettre et recueillir des informations sur les participants | <i>Au début là je leur fait un portrait de qui ils sont ces enfants-là, écrit là, tu sais là un petit peu l'histoire, un petit peu les diagnostics, d'où est-ce qu'il arrive, où il s'en va, qu'elle est sa situation scolaire, familiale, bien écoute il faut savoir à qui ils ont affaire. [...] fait que moi j'ai le souci de leur fournir ça aussi là. (I-05)</i> |
| S'informer des besoins des participants, organismes et intervenants | <i>Qu'est-ce qui devrait se faire normalement par écrit, on devrait prendre contact avec les intervenants, voir justement les besoins qu'ils ont au niveau de certains jeunes, au niveau de leur groupe et adapter justement l'intervention ou leur proposer une séquence d'aventure en fait qui est en adéquation avec les besoins spécifiques d'intervention. (F-01)</i> |

Dans la réalité, toutefois, ces aspects ne sont pas toujours tous abordés lors de ces rencontres. Il semble même que parfois, ces rencontres n'ont pas lieu. C'est-à-dire qu'il y a des discussions préliminaires avec l'organisme pour proposer le programme et en déterminer les aspects globaux, mais que la première rencontre entre le facilitateur et l'intervenant se fait lors de la première activité avec les participants. Lorsque cette phase est escamotée, ou encore qu'un intervenant prend part au projet après que cette rencontre d'équipe ait eu lieu, il semble que cela puisse semer un certain inconfort et une mauvaise compréhension des rôles et autres paramètres du programme.

Les premières fois qu'on s'est rencontré, c'était comme des réunions avec plein de monde, puis peut-être qu'une étudiante en si puis en ça serait là, puis tu sais il y avait beaucoup de parlage là, mais après ça, il y a pas eu une rencontre préparatoire, bien non, la première fois que j'ai été là, je pense que c'est quand qu'on s'est rencontré, c'est après, c'est quand les jeunes étaient là puis on leurs présentaient le projet en même temps que tout le monde, il y a pas eu de pré quelque chose là. (I-04)

Au début, c'est sûr que ma propre expérience ça été je t'avoue, assez inconfortable au début parce que je ne comprenais rien du rôle de des intervenants, des facilitateurs, moi quand je suis arrivée ça m'a pris un bout de comprendre [...] là en fait c'est que [le facilitateur] est venu me rencontrer, il m'a expliqué en gros là, déjà ça m'a un peu clarifié le tout. (I-02)

b- Avec les participants

Lorsque les activités préparatoires avec les participants débutent, les collaborateurs se rencontrent, avant ou après les activités pour valider les interventions ou réajuster certains aspects du programme selon les observations faites des participants.

Au cours des rencontres préparatoires ou des activités avec les jeunes aussi fait que souvent il y avaient des moments avant, après où on prenait le temps de réajuster puis de dire « bon écoute toi qu'est-ce que tu as perçu, comment les jeunes tu les as sentis là-dedans », puis souvent c'était le moment de recadrer des affaires « ou je me rends compte que lui il est plus rapidement sorti de sa zone de confort qu'on le pensait puis lui va falloir faire attention à ça, ça, ça, puis ». (F-05)

Après la rencontre, moi je vais demander aux intervenants « c'était tu correct, j'ai-tu poussé trop loin là-dessus, j'aurais-tu dû parler de ça? ». (F-03)

Des intervenantes ont ajouté que cette phase préparatoire a également été un moment pour mieux définir les rôles des collaborateurs et pour co-construire la trame d'intervention.

C'est vraiment dans les activités entre intervenants, les activités en soit là pendant la pré expédition, là on était en action, puis autant pour les jeunes que pour nous. Moi j'ai l'impression que c'est là que ça se passe vraiment puis que ça se vit tu sais on a beau clarifier notre rôle puis en parler, puis en parler, puis en parler, bien c'est en faisant une activité que ça vient un moment donné. (I-02)

À noter que, sans signifier que leurs attentes n'ont pas été répondues, les propos des répondantes intervenantes dénotent qu'elles étaient, pour la majorité d'entre elles (n=5), en position d'attente d'informations pour les éclairer sur les différents paramètres de la réalisation du programme auquel elles ont pris part. Ainsi, que ce soit par des rencontres formelles avec les facilitateurs, ou encore dans l'action des rencontres préparatoires avec les participants, elles étaient d'abord à l'écoute de conseils et recommandations afin d'ajuster leur mode d'intervention et s'insérer dans une dynamique de collaboration.

2- Phase active

Dans la phase active des programmes, c'est-à-dire lors de la sortie ou l'expédition, des moments formels de rencontre sont parfois prévus, et des moments informels se présentent pour qu'ait lieu la collaboration. À ce propos, tous les facilitateurs sont d'avis qu'il est important, régulièrement, de faire le point et prendre le pouls avec les intervenantes. Ces moments sont parfois prévus sous forme de rencontre le matin ou le soir. Aussi, comme l'intervention se déroule souvent sur plusieurs jours, où tout le groupe vit ensemble jour et nuit, plusieurs moments informels, lors de la préparation des repas ou autour du feu par exemple, sont propices aux échanges entre collaborateurs. Malgré cela, un répondant facilitateur affirme qu'il est tout de même difficile de trouver le temps pour échanger puisque les membres de l'équipe sont très sollicités, beaucoup de tâches sont à accomplir et parfois la fatigue s'installe, freinant par exemple les rencontres le soir. Enfin, cette collaboration a également lieu lors des périodes d'intervention avec le groupe, lorsque le facilitateur, par exemple, passe la parole ou suscite l'intervention de l'intervenant.

C'est super important d'être continuellement en contact avec les intervenants, les accrocher aux pauses, sur l'heure du dîner, le soir, le matin. Puis malheureusement, ce n'est pas si évident que ça de le faire sur le terrain. Les intervenants vont être interpellés à droite et à gauche là, nous autres aussi, on va avoir nos préoccupations, puis à la fin de la journée les gens sont crevés. Le matin bien là on est dans le rush du déjeuner tout ça, mais je pense que c'est important d'avoir ces petits moments-là avec les intervenants, puis juste posez la question, « ok jusqu'à présent comment ça va, puis il y a-tu des choses particulières que tu as observées ? », tu sais puis « est-ce qu'il y a des choses qui ne marchent pas comme tu voudrais ? », etc. (F-02)

Selon les facilitateurs, ces moments de rencontres durant la phase active ont principalement pour but de faire le point ou valider les attentes, les objectifs, l'horaire, les rôles, les interventions.

Sur le terrain, c'est aussi le matin de réviser, de revoir qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui, c'est quoi ton rôle que tu vas avoir à faire là-dedans, c'est quoi notre rôle qu'on va avoir à faire là-dedans. (F-02)

Sur le terrain bien ça va être de faire, souvent, des petits points de presse, des petits points de voir l'horaire, voir qu'est-ce qui s'en vient, de ramener ça, de s'assurer qu'on est sur la même longueur d'onde, que tout le monde comprennent bien, puis encore là de faire les efforts pour dire oui, tu te rappelles-tu, toi tu vas faire ce débriefing là à soir, ou telle partie. Donc des rencontres de groupes d'intervenants assez fréquentes là. (F-04)

Sur le terrain souvent le soir je prenais un moment où on réunissait les intervenants pour faire des mises au point puis pour voir ce qui avait bien été dans la journée, qu'est-ce qui avait moins bien été, si on respectait le plan de match qu'on c'était donné, [...], mais c'est de focaliser sur les objectifs qu'on s'était donnés. (F-05)

Les intervenantes semblent en accord avec cet objectif de la collaboration durant la phase active. En effet, elles ont mentionné qu'elles avaient à tout le moins été régulièrement consultées ou dans certains cas participé ou encore engendré des moments de mise au point et de validation de la progression du programme et des participants, des activités, des objectifs, de l'horaire, des rôles, etc.

Les facilitateurs INAQ nous posaient souvent la question de « qu'est-ce que vous en pensez, pensez-vous que ça peut être bien », nous « ça peut être super

bien on peut faire cette adaptation-là », mais c'était comme on se consultait, je me sentais beaucoup consultée. (I-03)

C'est ça, ça dépend c'est beaucoup de concertation tous les trois et mêmes si on part avec un squelette, on peut changer 20 fois par jour. Tu as pas le choix c'est tout le temps, tout le temps, on va se dire bien regarde on se parle 5 min, on laisse les flots, on se parle 5 minutes, « bon on avait prévu ça là, mais là ça marche pas pantoute, ils ne sont pas disposés, on va tous les perdent... », ok c'est bon on se revire « fait ça tout de suite... », « bon je pars avec 3 là puis occupez-vous du reste » c'est tout le temps comme ça. (I-05)

C'est important le retour chaque soir avec les intervenants pour prendre le pouls, puis voir comment ça s'est passé parce que chacun a une vision différente donc en se parlant les uns les autres, on est capable d'avoir une meilleure vision de chacun des participants. (F-04)

3-Phase post programme

En ce qui concerne la phase post-programme, les échanges ont pour objectif de planifier et réaliser une rencontre de célébration avec les participants. Parfois, aussi, les collaborateurs échangent pour faire un bilan du programme, pour produire un rapport, ou pour engendrer un nouveau programme. Il semble toutefois que la circulation de l'information se fait souvent du facilitateur vers l'intervenant.

Lors des entretiens, un facilitateur a toutefois mentionné que selon lui, la collaboration lors cette phase des programmes était la plus difficile à assurer, et que souvent cette partie était déficiente, parfois même inexistante. Il ajoute que la collaboration durant cette dernière phase dépend de la qualité de la collaboration durant le reste du programme.

C'est important de la maintenir [la collaboration dans le post], mais assez rapidement, tu vois que après une intervention eux autres retombent dans leur routine, dans leurs préoccupations, et nous autres aussi, puis ça c'est souvent un peu déficient là, [...] Puis on passe à un autre mandat puis, ça c'est un élément qui est difficile de maintenir cette collaboration-là, mais je pense que plus la collaboration a été bien établie durant l'intervention, plus c'est facile après de faire ce suivi-là. (F-02)

Dans le cas où la collaboration s'est bien déroulée durant le programme, il arrive parfois que les liens développés dans le cadre d'un programme INAQ perdurent et que les membres sollicitent l'aide ou proposent un partenariat à leur collaborateur ultérieurement. Dans l'exemple suivant, les collaborateurs se sont unis à nouveau quelques années après la fin du programme afin d'aller présenter l'approche utilisée et le modèle de collaboration entre les deux organismes dans un colloque.

Deux ans après, on a soumis notre candidature au colloque puis ils [les facilitateurs] nous ont aidé à remplir notre papier pour faire notre présentation [...] Fait que l'année passée, à l'automne passé, c'est [un des facilitateurs, une intervenante, et une représentante du milieu qui] sont allé présenter l'INAQ en collaboration avec [un organisme...], ils sont allés parler de la thérapie par l'aventure, [...]. Fait que il y a eu une suite parce que nous autres on trouvait ça important de diffuser ça à nos collègues parce que c'est un bon moyen justement tu sais pour aider nos clients. (I-08)

5.2.1.3.2 Les processus de prise de décisions

Comme mentionné plus haut, la concertation ou la connectivité fait également référence aux processus de prise de décision. À ce propos, si, comme nous l'avons vu, les décisions semblent se prendre majoritairement (lorsqu'il ne s'agit pas de situation de crise ou d'urgence) de façon consultative, tous les répondants s'entendent pour dire que la nature de ces décisions influence considérablement la méthode utilisée.

Toujours pareil, ça dépend du type de décision, si c'est des décisions qui sont de l'ordre de la sécurité, des décisions techniques, ça, ça va être le facilitateur qui va les prendre. (F-01)

[...] tu sais quand c'est un cas clinique quelqu'un tu sais, une jeune qui était sur le point de se désorganiser puis l'intervenante elle décide qu'elle va dans la tente s'isoler, la jeune, j'ai pas mon mot, tu sais je suis juste contente qu'elle intervienne dans ce temps-là tu sais puis je dis « aie c'est ton expertise, c'est ta clientèle, explique-moi pourquoi », parce que moi je prends de l'expérience, mais, fait que je te dirais que c'est partagé. [...] ça dépend de la nature de la décision [les opinions sont considérées selon la] compétence. (F-03)

On prenait quand même pas mal toutes les décisions tout le monde ensemble. Tu sais on avait, c'est sûr que la finalité des décisions par rapport aux parcours, c'était les facilitateurs, mais on en discutait puis on avait tu sais dans le fond notre mot à dire par rapport, tu sais, aux jeunes par rapport vraiment avec nos lunettes comme intervenante. (I-02)

Or, il est à noter que des répondants ont souligné que cette consultation de tous les membres de l'équipe lors d'une prise de décision était parfois biaisée. En effet, ils ont décrit des situations où la consultation se faisait parfois après qu'une décision ait été prise.

S'il y avait un topo bien ils [les facilitateurs] regardaient ça ensemble puis ils venaient m'en parler après, mais tu sais peut-être je n'ai pas tout vu là, mais je n'avais pas l'impression que quand on amenait le sujet, c'était la première fois qu'on l'amenait. Quand j'étais présente, le sujet avait déjà été amené avant et discuté. (I-04)

[...] des fois tu sais où tu veux aller [...]. Tu proposes des choses, mais tu sais où, puis comment ça va finir, puis c'est super, eux ils ont l'opportunité de prendre des décisions puis de faire des réflexions, mais tu sais ton plan de match là à la base il est pas mal [fait...], toujours dans le respect des compétences puis de, des objectifs du programme là. (F-05)

Le facteur temps a aussi été soulevé comme pré requis à la consultation. En effet, un des facilitateurs mentionne que les décisions sont généralement prises par le facilitateur, mais que si le temps le permet, une consultation des intervenants est souhaitable.

Une grande partie des décisions, si on veut dire plus terre à terre ou tu sais qui sont en réponse à ce qui se passe dans l'environnement, c'est sûr que ça va être nous autres puis le temps est pas un facteur limitatif, on va faire des réunions de groupe. À ce moment-là les orientations, les grandes décisions peuvent se faire en groupe. (F-04)

Enfin, un des répondants facilitateurs soulève le fait que la consultation et le partage des prises de décision peuvent également faire office d'outil d'intervention auprès du groupe lorsque, par exemple, les participants sont invité à prendre part de la situation et se positionner face à une décision à prendre.

Ceci dit, même dans la prise de décision au niveau technique ou même de sécurité, ce sont des moments qui sont très intéressants à utiliser aussi comme moment d'intervention avec les jeunes, mais aussi avec les intervenants. Donc en fait, l'ensemble du groupe, devrait être, pourrait être consulté, et ça serait

en terme d'éducation, ça serait très bénéfique en terme d'intervention éducative ou même thérapeutique. Donc c'est des moments qu'on peut potentialiser. (F-01)

Donc, les moments et les circonstances de la collaboration semblent varier légèrement d'un programme ou d'une équipe l'autre. Néanmoins, à quelques exceptions près, des rencontres formelles ont souvent lieu lors de la phase de préparation des programmes. Lors de la phase active, le contexte offre à l'équipe des moments informels où la collaboration peut se poursuivre. Les rencontres sont alors orientées vers les mises au point et les ajustements nécessaires au déroulement et aux interventions. Pour ce qui de la collaboration lors du post-programme, elle a pour principal but d'organiser la rencontre de célébration avec le groupe, or certains participants jugent que la collaboration est parfois plus difficile à assurer durant cette étape.

5.2.2. L'INTÉRIORISATION DE LA COLLABORATION

L'intériorisation de la collaboration interprofessionnelle réfère principalement à la prise de conscience des collaborateurs de leur interdépendance. L'établissement d'une relation de confiance, la connaissance mutuelle et le partage des territoires professionnels en constituent les trois sous-dimensions.

5.2.2.1 La confiance

Puisqu'une collaboration interprofessionnelle implique nécessairement des relations interpersonnelles, l'instauration de la confiance est un élément important. Les entretiens avec les répondants, tant les facilitateurs que les intervenantes, révèlent qu'une confiance s'installe, la plupart du temps, entre eux.

Le discours de certaines intervenantes (n=3) révèle notamment qu'elles accordent une immense confiance aux facilitateurs.

Tu sais je les aurais suivis, yeux fermés parce que moi je ne me sentais pas grosse dans mes culottes là. [...]. Une chance qu'ils étaient là parce que jamais j'aurais fait ça toute seule. Jamais, jamais, jamais, jamais dans cent ans! (I-08)

À cette confiance, certaines intervenantes ajoutent qu'une complicité et un respect mutuel se sont également établis lors du programme auquel elles ont collaboré.

[il y a eu une confiance mutuelle qui s'est installée?] Oui, oui vraiment. Puis tu sais une complicité aussi là vivre tout ça ensemble. (I-02)

Écoute on a un très grand respect, en tout cas je me sens très respectée quand on nomme certaine chose puis on a, moi je suis très à l'aise à nommer ce qui a moins bien fonctionné, ce qui fonctionnerait d'avantage et ce qui a bien fonctionné. Puis je ne sens pas de la résistance au changement, on est une belle équipe parce qu'on a tous confiance en nous. (I-06)

Or, comme à l'intérieur d'une relation interpersonnelle, il se peut que la confiance se construise à travers certaines épreuves.

La confiance, je ne sais pas comment le dire, la confiance était là entre les membres, entre tous les membres, mais je le sais qu'il reste des petites graines de des affaires mettons qui n'ont pas été faciles, mais ça fait partie de l'histoire du groupe, mettons [...] fait que tu sais il y a des choses c'est sûr qui..., mais comme toute relation en réalité. Peut-être qu'au contraire, c'est caractéristique du fait qu'on est entré dans une relation, on est prêt à s'accepter indépendamment de tous ces petits accrochages-là qui a eu dans des situations où la personne était dans sa zone. (I-07)

Si pour toutes les intervenantes la présence d'une confiance semblait évidente, les facilitateurs ont pour leur part soulevé quelques réserves. En effet, certains ont spécifié qu'elle ne s'instaurait pas de façon systématique. Par ailleurs, sept principaux éléments d'influence de la confiance sont ressortis selon les répondants. Ils sont de l'ordre du savoir-être, du savoir-faire, du contexte et de la relation. Le tableau suivant fait état de ces éléments, avec des citations qui les appuient.

Tableau 13 : Éléments influençant la confiance entre les collaborateurs

| Éléments liés au savoir-être | |
|-------------------------------------|--|
| Personnalité | <i>Ce qui facilite leur confiance, c'est la personnalité des gens (F-03)</i> |
| Degré d'implication des partenaires | <p><i>[...] tu sais à voir c'est quoi son style d'intervention, c'est quoi son degré d'implication, à qu'elle point elle y croit, elle a envie d'être là puis, fait que ça facilite tout ça. (F-05)</i></p> <p><i>Mais sinon c'est ça, je pense que la grande majorité des cas, c'est les gens qui sont intéressés qui vont pousser ces projets-là, fait qu'on va trouver du monde qui a de l'intérêt, qui croient un peu à l'approche puis le contact va se faire naturellement. (F-04)</i></p> |
| Éléments liés au savoir-faire | |
| Compétences | <i>Oui, leurs compétences, leur expertise aussi parce que c'est des gars qui faisaient beaucoup de plein air et ils connaissaient bien [l'environnement où s'est déroulée l'expédition]. C'est ça, le calme, puis je pense qu'ils connaissant bien aussi tu sais, c'est pas des gens qui sont nerveux, je pense qu'ils savent comment intervenir. (I-08)</i> |
| Éléments liés au contexte | |
| Intimité et intensité du contexte | <p><i>Puis on a un médium qui favorise ça parce qu'on voit les gens 24 h/24, on les voit se laver les dents, on les voit aller aux toilettes. Tu sais, il y a comme une zone de proximité qui a tendance à rapprocher les gens. Il y a des moments forts, des moments assez, on va dire, périlleux des fois des expéditions, ça rapproche, tu vois l'autre d'un autre angle aussi là. (F-01)</i></p> <p><i>La première année, je te dirais qu'on a appris à se connaître. Elle existait [la confiance], mais tu sais dans un contexte de survie. Quand tu es dans le bois avec une gang de jeunes, je pense que c'est là qu'on a découvert les forces de chacun et chacune puis c'est là, comme, que ça s'est placé naturellement parce qu'on est allé chercher ce qui était vraiment la force [du facilitateur], la mienne et tu sais. (I-06)</i></p> |
| Temps entre collaborateurs | <i>[...], mais je te dirais que la durée évidemment, des programmes, va jouer. Bien toutes les rencontres préparatoires je pense qu'ils sont là pour ça, puis justement d'avoir des rencontres d'équipe d'intervention, mais aussi des rencontres avec les jeunes ou des activités qui sont faites ça aide beaucoup à ça aussi. (F-05)</i> |
| Éléments liés à la relation | |
| Interconnaissance | <i>Mieux connaître l'autre personnellement, bien ça permet justement [de développer la confiance ...]. (F-01)</i> |
| Affinités | <i>Ce qui facilite aussi la mise en confiance, c'est comment que tu te sens avec ces gens-là, puis comment ça passe ou passe pas tu sais. (F-03)</i> |

Enfin, la confiance peut parfois s'installer sur certains aspects précis, sans qu'elle soit généralisée. Un répondant facilitateur explique par exemple qu'en travaillant avec une personne, on réussit rapidement à saisir les zones où il est à l'aise, et qu'on peut lui faire confiance sur ces points précis.

En revanche, une attitude très rigide et ne pas assumer ses responsabilités professionnelles dans le cadre des programmes sont deux facteurs identifiés par les facilitateurs pouvant nuire à la confiance.

[...] quelqu'un qui serait des exemples là « bien là je peux pas, des heures supplémentaires », puis tu vois que ça reste dans un cadre très syndical là. « Ok bien là, si je ne suis pas payé mes heures extra ». (F-02)

5.2.2.2 La connaissance mutuelle

Pour que les membres d'une équipe prennent conscience de leur interdépendance, la mise en place d'un processus d'interconnaissance est préalable. Cette connaissance mutuelle est évidemment de nature professionnelle, mais aussi personnelle. Il peut en effet être difficile de concevoir de travailler étroitement pour les mêmes objectifs avec des personnes qu'on ne connaît pas. L'interconnaissance professionnelle comprend notamment une compréhension des rôles de chacun, de son champ disciplinaire et de son langage professionnel. Elle est notamment liée, comme indiquée dans la section précédente, au développement de la confiance mutuelle. Afin d'analyser cette dimension, les participants ont été questionnés sur la perception de leur rôle, et celui de leur collègue au sein de l'équipe. Les rôles des facilitateurs sont présentés dans un premier temps, suivis de ceux des intervenantes. Dans les deux cas, la perspective des deux types de répondants est démontrée.

Les rôles des facilitateurs

Les facilitateurs décrivent leurs rôles comme étant premièrement associés à la mise en place des conditions nécessaires au changement et à l'épanouissement des participants dans le cadre du programme. Il s'agit notamment d'adapter les objectifs du programme à la réalité contextuelle dans laquelle il survient.

C'est-à-dire que connaissant très bien le médium, le facilitateur va, je ne veux pas dire mettre en scène, va utiliser le potentiel en fait de certaines situations en expédition qui permettent, on le sait, des changements d'attitudes ou de comportements. (F-01)

[...] donc de vraiment nous autres s'assurer que toutes les conditions, qui soient environnementales, qu'est-ce qu'on peut contrôler là, mais de structure, de logistique, de campements, d'équipements, de repas, tout ça, puissent contribuer à ce qui ait un climat qui soit, bon climat, une d'ambiance de groupe, puis que les activités puissent se dérouler comme prévu. (F-04)

Certains répondants facilitateurs (n=3) croient qu'ils ont également un rôle de susciter l'implication des intervenants tout au long du processus afin d'assurer une bonne collaboration.

Dans l'intervention pour assurer la collaboration moi je pense qu'il faut vraiment trouver des moments où ils peuvent intervenir les intervenants, où ils peuvent prendre leurs places, puis leur demander, puis dire « regarde ça, ça serait intéressant si ça serait vous autres qui fassiez ça » [...] de les faire intervenir les retours, les débriefings tu sais dire bon bien là tu relances l'intervenant « ok qu'est-ce que tu aurais à ajouter là-dessus? » [...] puis de temps en temps bien rappeler tu sais « hésite pas là, quand on fait des retours, amène ton point de vue, s'il y a des choses avec lequel tu n'es pas d'accord, t'entend des jeunes disent des choses, puis toi tu sais que la réalité est autre, parce que nous, on ne peut pas nécessairement tout le temps, bien tu sais c'est que vas-y là, tu sais ». (F-02)

[...], mais moi je pense qu'il y a une grosse job qui revient aux facilitateurs de mettre ces gens-là à contribution dès la première fois que tu les rencontres. (F-03)

Par ailleurs, la perception du rôle des facilitateurs semble un peu moins claire pour les répondantes intervenantes. Certaines d'entre elles ont effectivement mentionné qu'elles avaient eu certaines difficultés à bien saisir ce rôle.

Ouais, ça c'est plus complexe parce que je ne comprends pas tout à fait, pour moi les frontières ne sont pas tout à fait claires de c'est quoi sa job, puis je me dis, j'aurais aimé ça le savoir plus avant le projet, j'aurais aimé ça le comprendre plus, j'ai comme compris en le faisant. (I-01)

[Est-ce que tu as l'impression d'avoir bien compris le rôle du facilitateur ?] Bien je pense là, mais en même temps, tu sais c'est vraiment, oui je pense, mais tu sais si je te dis en gros ce que je pense, peut-être qu'il y a plein d'affaires que ce ne sera sûrement pas ça. (I-02)

Néanmoins, les répondantes ont mis en lumière quelques caractéristiques communes du rôle des facilitateurs. L'une d'elles est la coordination du programme, comme nous l'avons mentionné précédemment. Tout l'aspect logistique leur est également attribué, de même que la gestion des risques et la sécurité liée à la réalisation d'un tel programme. À ce propos, elles mentionnent que le facilitateur principal est généralement accompagné d'un ou de plusieurs guides pour assumer cette responsabilité.

Fait que j'ai fait «ha, c'est ça un facilitateur », ok, fait qu'il s'occupe du matériel, il s'occupe de l'aspect logistique du dîner, mais en même temps, il sait comment on peut faire ça, ou ce qui s'en vient, bien là il en train comme de donner un peu les outils aux jeunes pour qu'ils le fassent eux-mêmes, tu sais. [...]. Puis après ça, bien c'est ça, j'ai vu dans le fond qu'ils sont là pour s'occuper qu'on puisse, que toutes les activités puissent se dérouler avec les jeunes, en terme de matériel, en terme de temps, en terme de sécurité. (I-01)

Le rôle actuel, bien c'est toutes de nous mettre les conditions en place pour qu'on puisse réaliser ce genre d'expérience avec les flots, de nous soutenir, de nous alimenter, de nous aider à dénouer des impasses, moi je les vois pas comme des guides techniques straight là juste, c'est les monsieurs qui vont nous donner notre stock à l'UCAC puis on va rentrer dans un autobus puis là-bas ils vont allumer le feu quand on sera pas capable là, c'est pas ça là c'est pas ça, bien c'est ça (rire), mais bien d'autres choses. Faut que ce soit ça aussi là, ils sont bien meilleurs que nous autres là sauf que ce n'est pas que ça. (I-05)

Les répondants (intervenantes et facilitateurs) reconnaissent également un rôle d'intervenant au facilitateur, surtout en ce qui concerne l'intervention et la dynamique de groupe. Ce rôle est cependant assumé de différentes façons selon la personnalité, la formation et l'expérience des facilitateurs.

[...] puis en plus de ça là, il est capable de voir puis d'observer une dynamique de groupe puis de voir comment il peut faire évoluer ce groupe-là puis il est capable aussi de voir quelqu'un puis de voir comment faire évoluer cet individu-là fait que tu sais comme une triple job là. (F-03)

[...] ils animent les activités, tu sais j'ai vu [un facilitateur] animer pleins d'activité, je le trouve super bon avec les jeunes. Donc, il est comme à la fois, il ne fait pas de l'intervention comme de la psychoéducation, comme de la psychologie ou comme de l'orthophonie, mais c'est quand même un mode d'intervention, mais qui est moins poussé je dirais sur le plan, sur le plan affectif, psychologique des enjeux, mais c'est un mode d'intervention, [...] je pense que [ce facilitateur] est plus axé sur le développement personnel dans le

sens de se voir, tu sais quand il va expliquer une activité, « soyez attentif à ce qui se passe ici », tu sais je pense qu'il est un petit peu plus à l'aise disons avec cette sphère-là puis il met plus, je trouve qu'il va plus loin là-dedans peut-être. (I-01)

Enfin, les intervenantes ont mentionné que certains rôles sont remplis par les facilitateurs surtout avant le programme, tels que l'élaboration et l'organisation du programme. Sur le terrain toutefois, un élargissement des rôles des facilitateurs a été observé, notamment sur le plan de l'intervention auprès des participants.

Les rôles des intervenantes

Le rôle des intervenantes, selon une des répondantes, se traduit sur deux plans; au sein de l'équipe et auprès des participants. Ainsi, le rôle de l'intervenante auprès de l'équipe serait de contribuer à la compréhension globale de la personne en apportant sa vision professionnelle par le partage de son opinion professionnelle et en participant à la bonne circulation des informations. Concernant ce dernier point, les intervenantes considèrent que la transmission d'informations aux facilitateurs constitue un de leur rôle important. Ces informations concernent principalement le profil des participants, mais sont parfois aussi liées au milieu d'intervention, aux procédures en place et à certaines informations cliniques spécifiques à la clientèle.

Je vois un rôle d'intervenant auprès de l'équipe, puis je vois un rôle d'intervenant auprès des jeunes. Fait que si je prends d'abord auprès de l'équipe, mon rôle c'est d'apporter, de contribuer, avec ma lunette, [...] puis qu'on compare nos lunettes puis qu'en amenant nos différentes visions, bien on en arrive à des visions qui est plus larges, qui est plus fines, qui est plus spécifiques de ce que les jeunes vivent puis de ce qu'on vit, de ce qu'on veut faire, puis de ce qu'on fait réellement en fait. [...]. Mon rôle c'est de donner de l'information, c'est sûr qu'il faut que je contribue à la circulation de l'information au sein de l'équipe, il faut qu'on se parle le plus possible. C'est de donner des idées aussi, je donnais mon opinion, je donnais mes idées d'activités. Ça c'est, je pense que c'est ce qui est pour l'équipe d'intervention. (I-01)

Tu sais je pense que ça, c'est notre rôle aussi à l'intervenant de vraiment bien décrire son client, de bien décrire la clientèle, bien décrire mettons les signes de désorganisation qui pourrait arriver. (I-08)

En ce qui concerne leur rôle auprès du groupe, un des éléments récurrents dans la perception des répondants (Intervenantes et facilitateur) est la connaissance des participants, impliquant par le fait même qu'ils devraient avoir un lien préétabli avec eux. Une intervenante précise qu'il est d'autant plus pertinent de développer des liens significatifs avec les participants avant le programme, et parfois même avec sa famille.

Son rôle idéal là selon moi c'est, l'intervenant a la chance de développer bien de bonne heure des rapports significatifs avec ces jeunes-là bien avant de partir là puis même des fois ça fait des années qu'on a des rapports significatifs avec eux autres, c'est encore plus payant. Donc tout intervenant là n'importe lequel intervenant, le rôle idéal c'est plus il y a des rapports significatifs avec eux avant, plus ça va payer. [...] le rôle significatif avec les jeunes et les familles. [...] c'est vrai là, les familles sont là au post mortem, les familles écrivent à leurs enfants, les familles s'impliquent dans la démarche de leurs enfants, [...]. (I-05)

[L'intervenant] travaille avec le jeune depuis un petit moment et voir tout le potentiel de certaines situations ou la pertinence ou la non-pertinence de certaines situations justement comme intervention. Il connaît l'historique, ouais, il connaît son jeune, [...]. (F-01)

Un autre rôle des intervenantes auprès des groupes est parfois, dans certains programmes, de mener des interventions individuelles avec les participants. Ces rencontres peuvent être planifiées ou spontanées, selon les besoins. Elles peuvent également être appelées à organiser et animer certaines interventions spécifiques de groupe.

Nous autres, moi je m'occupe des interventions individuelles. Il y a toujours une petite, genre séance individuelle avec objectif X qu'on revient sur les objectifs personnels puis on fait une activité d'introspection puis tout ça, ça je m'en occupe avec la travailleuse sociale. Après ça je fais un atelier [de groupe] « parent » le dernier soir je m'en occupe, avec la travailleuse sociale bien sûr. (I-05)

Pour les jeunes, bien mon rôle c'est sûr qui est très teinté de ma lunette là. Mais d'abord je trouve que moi c'est d'observer les jeunes, la première chose c'est que je regarde, les jeunes, j'essaie de les voir aller, de les voir se comporter, de les voir en interaction, en discutant avec eux, d'avoir accès à leur compréhension [...]. Donc là moi mon rôle, c'est d'aider ce jeune-là à se voir aller, donc à prendre conscience de cette dynamique-là, de ce comportement-là, de cette, de ce stress-là qu'il ressent. Donc c'est de l'amener à se voir de l'intérieur. (I-01)

Deux répondantes ont également perçu leur rôle comme d'intervenir en cas de crise ou de problème avec les participants. En conséquence, dans les cas où aucune intervention de ce type n'a été nécessaire, un certain sentiment d'être davantage observatrice ou encore de ne pas en faire assez a émergé.

Bien je te dirais que durant l'expédition je ne pense pas, parce que les gens, ça quand même bien été, tu sais je veux dire il n'y a pas eu de recadrage à faire, il n'y a pas eu de dérapage, les gens écoute ils ont été géniaux, bien en tout cas moi à ma connaissance, ce que j'en ramène comme souvenir, c'est que les gens ont bien collaboré. [...] fait que la clientèle qu'on avait, on avait choisi quand même une clientèle qui était stable, puis si on avait choisi une clientèle qui était facilement désorganisable, là je pense que l'intervenant aurait plus intervenu que peut-être les facilitateurs. (I-08)

Moi j'ai trouvé ça super difficile parce que ce n'est plus, ici c'est comme je suis l'intervenante principale; à INAQ, c'est comme il y a d'autre monde puis là je me dis « bien c'est parce que je ne fais rien là », je suis là s'ils ont besoin de moi, mais ça roulait super bien, [...]. Puis ça c'était beaucoup « je veux aider, mais tout va bien ok vous avez ça sous contrôle, mais moi qu'est-ce que je fais? » comme j'étais des fois, je me sentais un petit peu plus comme observateur, mais pas d'une mauvaise façon, plus parce que l'activité allait bien puis les facilitateurs faisaient bien l'activité comme ça j'étais là s'ils avaient besoin de moi. (I-03)

Enfin, un des rôles spécifiques à l'intervenante auprès du groupe est aussi d'assurer un suivi post-programme. Ainsi, certaines répondantes ont mentionné l'importance d'accompagner les participants à faire un lien entre l'expérience vécue lors du programme et son ancrage dans la vie quotidienne. La réutilisation de certaines situations vécues lors du programme semble ainsi faire partie des interventions au suivi post-programme. En d'autres mots, un facilitateur mentionne que les intervenantes sont les témoins actifs de l'histoire des participants, un autre ajoute qu'ils sont à même de faire le pont entre l'expérience vécue et la réalité du participant, bref, d'assurer un transfert.

Lui, moi de mon point de vue, il est plus dans le transfert avec la réalité du jeune ou la réalité de l'organisation, tu sais. Donc de ramener ce qui se passe dans la nature et dans l'aventure, de faire des liens avec la réalité du jeune, de la clientèle en fait, [...]. (F-02)

Ça crée une autre dynamique avec les gens aussi, puis après ça on peut s'en resservir « bien là tu te rappelles-tu? », parce que si c'est des clients que

souvent on a à long terme aussi. Ceux qui sont venus au projet je te dirais qu'il y en a qu'on n'a plus de contacts, mais si moi je les avais encore en projet bien tu sais c'est des choses qu'on pourrait se resservir « tu sais tu avais trouvé ça dur quand on ramait bien là tu sais, c'est normal » puis tu sais on peut faire des liens comme ça là. (I-08)

À l'instar de ces rôles à la fois au sein de l'équipe et auprès des participants, certaines répondantes (n=2) s'accordent pour dire qu'elles ont la responsabilité de faire le lien entre les participants et les facilitateurs, que ce soit en facilitant la communication entre eux, ou encore en proposant, lorsque nécessaire, des adaptations aux activités en fonction des caractéristiques des participants. Par ailleurs, il semble que leur rôle dans ce contexte soit parfois difficile à cerner. Ainsi, les répondantes ont admis qu'une période d'adaptation et des moyens pour faciliter cette compréhension est nécessaire.

J'avoue que moi, ce n'était pas clair ce qu'on attendait de moi rendu sur le terrain. [...] tu sais là je les voyais qui faisait, défaisait des tentes, là j'arrivais « non tu as pas besoin » tu sais ce n'était pas. « Mais qu'est-ce que vous voulez de moi finalement? », fait que tu sais j'accompagnais beaucoup les jeunes, [...], mais ce qu'on attendait véritablement de moi là, concrètement, tu sais je suis allée comme avec la vague, puis le senti puis au fur et à mesure, mais tu sais je savais pas vraiment là, [...], fait que je faisais au fur et à mesure les choses-là, mais c'était pas clair vraiment [...] (I-04)

Tu sais, tu m'aurais demandé [c'est quoi ton rôle?] tu sais... bien probablement que je n'aurais pas été capable de répondre. Mais on dirait qu'avec le recul, oui, meilleure compréhension, meilleure vue d'ensemble. (I-08)

De cette façon, si plusieurs caractéristiques des rôles des acteurs de ces programmes sont communément identifiées, la pleine compréhension des rôles de chacun et l'interconnaissance professionnelle ne semblent pas si évidentes. Selon ce facilitateur, il peut en effet être difficile d'avoir une bonne compréhension des schèmes d'action de l'autre, et ce, en raison de paradigmes parfois très différents selon les intervenants et organismes avec qui ils collaborent.

On a toujours nos représentations et nos paradigmes d'action en fait, donc on vient de paradigmes particuliers qui viennent souvent je veux dire, pas en confrontation avec le paradigme de l'intervenant, mais des fois il y a une mauvaise compréhension des schèmes d'action de l'autre. [...] Puis des fois, il y a une incompréhension. (F-01)

Malgré tout, les répondantes intervenantes ont pour leur part en majorité (n=6) eu l'impression que les facilitateurs avaient une bonne connaissance de leur profession, ou encore qu'ils ont appris à les connaître professionnellement au cours de leur collaboration.

J'ai l'impression que oui, je pense avec les questions qu'ils me posaient puis la façon qu'ils m'utilisaient, je pense qu'ils comprenaient qui j'étais. [...] éducateur spécialisé, c'est un rôle qu'ils connaissaient bien. (I-03)

Plusieurs répondants facilitateurs ont par ailleurs mentionné que cette connaissance s'est améliorée à travers le temps. D'une part parce qu'ils sont plus à l'affût des différentes professions dans le domaine de l'intervention, de leurs rôles et méthodes d'intervention. D'autre part, les programmes récurrents, comme ils permettent aux acteurs de travailler ensemble à plusieurs reprises, aident à parfaire cette compréhension.

C'est quand même quelque chose nous autres qu'il faut s'éduquer, qu'il faut développer, mais effectivement au départ c'est-tu un TS, c'est-tu un psychoéducateur, puis c'est quoi leurs rôles, on ne démêle pas trop ça, puis [...], plus il y a eu des programmes récurrents aussi là, t'apprends à connaître les intervenants sur le point personnel, mais professionnel puis comprendre mieux un peu c'est quoi leurs points de vue, leurs visions, leurs approches, leurs formations. Fait que oui de plus en plus, je te dirais qu'on apprend à les connaître là sur ce point de vue là. (F-04)

Certains facteurs semblent influencer cette interconnaissance professionnelle, tels que l'ouverture et l'implication des partenaires, le temps disponible pour permettre cette connaissance et l'intérêt à connaître l'autre. En revanche, il est clair pour ce facilitateur que la connaissance des intervenants se fait principalement dans l'action, sur le terrain.

En ce qui concerne la connaissance personnelle, tous les répondants disent avoir appris à se connaître sur ce plan lors de la réalisation des programmes.

[Est-ce que tu apprends à les connaître personnellement?] Surtout, oui oui ha oui oui, au niveau personnel ha oui oui oui, définitivement. Plus que professionnel parce qu'on ne les voit pas évoluer dans leur, leur environnement naturel. (F-02)

À la limite ça pourrait être plus facile, peut être, oui, parce que quand justement, tu es en échange à l'entour du feu, bien tu as plus le goût de savoir c'est quoi que cette personne-là fait dans ses autres passions, des choses

comme ça. Ça va être plus facile de rester dans la sphère personnelle là, vraiment que d'aller du côté professionnel. Ouais c'est peut-être un petit peu plus facile. (F-04)

Même entre les intervenants oui, parce que moi j'ai appris des choses sur [l'autre intervenante]. Tu sais [...] c'est une intervenante que je ne côtoie pas régulièrement, mais tu sais, c'est là que j'ai appris qu'elle a un garçon, j'ai dit « hein » tu sais mon dieu, elle a un garçon [...]. Fait que là on s'est mis à jaser. (I-08)

Alors que la majorité des facilitateurs disent avoir plus d'aisance à faire connaissance personnellement que professionnellement, un autre apporte certaines nuances. En effet, il a été mentionné que cette connaissance est influencée par la chimie entre les collaborateurs, par la durée et la récurrence des programmes.

Ca dépend des programmes, ça dépend des intervenants, surtout la durée je te dirais là. Tu sais il y a des programmes que je recroiserais, puis ça arrive que je recroise du monde puis c'est des amis là, on a développé une complicité [...], comme c'était des projets qui revenaient souvent, donc on est devenus très, très proches, mais il y en a d'autre aussi où des fois ça clique moins où comme je te dis, ils ont, eux ils débarquent là en vacances fait que là dans ce temps-là je mets moins d'énergie sur eux puis plus sur les jeunes, puis on se dit bye, bye à la fin du 2-3 jours, puis super là. (F-05)

L'interconnaissance personnelle semble notamment facilitée par la nature des programmes, qui nécessitent le partage de la vie quotidienne pendant quelques jours. Un des répondants affirme aussi que la personnalité des intervenants se découvre beaucoup à travers les activités d'interventions. Enfin, cette connaissance permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'autre, de découvrir les forces et limites de chacun et en conséquence, de permettre une certaine fluidité dans l'intervention.

À travers la connaissance de l'autre, bien tu vois comment tu peux fonctionner avec l'autre, comment tu peux te reposer aussi sur les autres [...]. Mais ça, ça veut dire qu'il doit avoir justement une certaine fluidité entre les intervenants et mieux comprendre l'autre, mieux connaître l'autre intervenant, bien t'arrives à, à jouer un peu plus avec lui, puis savoir quand se renvoyer la balle : « ok, moi je sors de la scène à ce moment-là, tu prends le relais » et ainsi de suite. Si on se connaît pas, bien c'est saccadé, c'est un peu artificiel, puis on se retrouve sur des moments d'intervention qui sont plus de types conventionnels [...] Donc

mieux connaître l'autre, mieux le connaître comme humain, bien ça permet aussi de voir à qui on a à faire, comment on peut travailler avec lui. (F-01)

C'est drôle parce qu'on est devenu comme un genre de... tu sais bon une telle on sait que comme intervenante elle est émotive on va, ça ce n'est pas elle qui va s'occuper de ça, puis on le sait d'instinct là maintenant là on se parle pas de cela, on sait, on rit parce qu'on se connaît mutuellement. (I-05)

Les moyens identifiés par les répondants pour aider l'interconnaissance professionnelle et personnelle sont les rencontres préparatoires entre collaborateurs et les discussions informelles qui ont lieu tout au long du programme. En effet, selon cette intervenante, les moments informels vécus durant l'expédition constituent des moments de collaboration et permettent d'apprendre à mieux se connaître entre collaborateurs. Ces moments peuvent notamment prendre la forme de rencontres sociales lorsque le contexte le permet, lors de programmes longs et récurrents par exemple.

Bien encore là c'est toutes les discussions informelles qui doivent être faites. Mais aussi des fois dans les discussions de groupes, un moment donné tu en apprends sur les intervenants au niveau professionnel quand ils font allusion à différentes choses puis tout ça. (F-02)

On avait mis en place, tu sais, on s'est fait à un moment donné une fin de semaine où c'était juste l'équipe d'intervention [...] on a fait des activités, on s'est, on s'est fait vivre nous autres même un processus d'activité [...]. Puis tu sais le soir au feu, le vin, tu sais, on s'est fait des repas, on a soupé souvent ensemble fait que tu sais on a mis en place des conditions. (I-01)

5.2.2.3 Le partage des territoires professionnels

Le travail en collaboration interprofessionnelle et la prise de conscience des collaborateurs de leur interdépendance impliquent nécessairement le partage des territoires professionnels. Parfois, ce partage peut mener à l'émergence de zones grises. Par contre, une bonne interconnaissance et une bonne compréhension des rôles et limites professionnelles peuvent conduire à une redéfinition des rôles et responsabilités et à la création d'un langage commun. Or, nous avons vu que la compréhension des rôles de chacun n'était pas simple, qu'une période d'adaptation était nécessaire et que les limites professionnelles semblent laisser place à un certains flou.

Bien que ceci ne suscite habituellement pas de débat entre les collaborateurs, des conséquences ou manifestations de cette situation sont observées. Ainsi, les facilitateurs dénoncent parfois le manque d'implication des intervenants, et ces derniers témoignent parfois d'un manque de clarté des rôles ou d'explications sur l'approche d'intervention.

Moi je trouve que, c'est quand tu sens que tu es tout seul là, je ne sais pas si ça répond bien à la question, mais, quand tu, justement tu demandes à quelqu'un de faire une intervention, puis là elle te dit « oui, oui » aie puis là tu sais elle est vraiment emballée, bien pas emballé, mais convaincue, puis là tu dis « puis? », « ah j'ai pas parlé de ça » ok bien c'est parce que là on a un plan d'intervention ensemble tu sais là, non tu sais, fait que là tu te dis bof suis vraiment tout seul là. (F-03)

Je pense que c'est eux autres les experts de ce médium-là, puis moi j'ai besoin qu'ils me donnent des exemples de comment on peut utiliser, tu sais telle activité, moi je ne l'ai jamais vécue là. [...] fait que tu sais, moi je trouve que ça, c'est une information, c'est une expérience qui est super riche, fait que je trouvais ça le fun que, j'aurais aimé ça qu'on se parle plus pour voir ce qu'il y avait dans leur tête. Moi ça m'aurait aidé. (I-01)

Malgré tout, plusieurs facilitateurs sont en accord pour dire que la réussite des programmes est notamment basée sur le partage ou l'arrimage des expertises, sans quoi chacun tente d'opérer selon ses références professionnelles et l'expérience reste inefficace. À ce propos, la majorité d'entre eux (n=3) se disent garants de rendre accessible aux intervenants cette compréhension du potentiel des situations vécues dans ce nouveau contexte.

Donc le facilitateur lui, doit permettre la mise en place de certaines situations qui offrent ces moments d'intervention, mais doit permettre aussi la compréhension, l'accès à cette compréhension aux intervenants traditionnels pour qu'ils puissent justement utiliser ces moments-là.[...] Parce que ça peut très bien arriver en expédition aussi qu'à tel moment, il y a un gros potentiel justement d'intervention puis il va se passer des choses là. On est en canot, on est dans un rapide, ou avant un rapide, on sait qu'il va se passer quelque chose dans ce canot-là entre ces deux jeunes. Mais si nous on le sait et on le dit pas, bien il va se passer quelque chose, nous on aura vu, mais sous notre œil de facilitateur et non pas de spécialiste de cette problématique-là. Tandis que l'intervenant si lui on met le focus là-dessus en disant : « il va se passer quelque chose, ça risque peut-être d'être intéressant, gardez un œil sur ces deux », peut-être qu'il va y avoir des comportements justement intéressants en terme d'intervention et que lui pourra travailler après là-dessus. (F-01)

Ainsi, plusieurs se sont dits conscients que les rôles professionnels des membres de l'équipe se chevauchent parfois, et sur plusieurs plans. Loin de voir cette situation comme un problème, un d'entre eux mentionne que si ces dimensions sont discutées et que les collaborateurs en arrivent à un arrimage de leurs rôles professionnels et méthodes d'interventions, l'équipe se rapproche d'une collaboration interprofessionnelle au bénéfice des participants. Dans ces cas (qui sont somme toute assez rares selon les répondants), on retrouve des zones communes de responsabilités et d'intervention.

Délimiter les territoires, puis en même temps bien de voir qu'il y a quand même un empiètement qui peut se faire... que nos zones de compétence se rejoignent à quelque part. Puis c'est important aussi même, c'est ça de, que les intervenants le sachent aussi là, ce n'est pas la première fois qu'on intervient avec ce type de clientèle-là. (F-02)

On se livre à l'autre, on partage avec l'autre, il y a nos zones de compétences où elles sont délimitées, mais elles ne sont pas, elles sont pas fermées, elles sont poreuses, donc il peut y avoir du va-et-vient entre les différents champs d'expertise puis aussi mieux comprendre l'autre intervenant, pourquoi il intervient comme ça? Puis à ce moment-là, en comprenant ce va-et-vient, bien il est plus facile d'arrimer. Donc du coup, il est plus facile de créer justement une intervention qui est pertinente pour le participant (F-01).

Notons que ce partage d'expertises est aussi envisagé comme possibilités d'apprentissage et de développement professionnel.

Puis après sur le terrain de sentir que quand je fais une intervention au niveau du groupe, bien j'ai un intervenant à côté de moi ou que tu sais des fois c'est lui qui fait l'intervention puis moi je peux observer, puis je peux continuer à apprendre. (F-03)

Pour illustrer et résumer le partage d'expertises ou de territoires professionnels, deux répondants (facilitateurs) apportent l'image que le facilitateur est en amont pour initier et mettre en place l'intervention, tandis que l'intervenant se trouve plutôt en aval alors qu'il accompagne les participants et tentent de tirer profit des résultats issus de l'expérience d'aventure pour les réinvestir dans ses interventions.

[...] alors que nous on est comme en amont de tout ça, tu sais de se dire, de mettre toutes les conditions en place, de favoriser les discussions, puis

l'intervenant bien là lui il est là, en aval, pour ramasser ça et faire des liens avec la réalité du jeune. (F-02)

[...] on a un peu le même rôle, mais il y en a un qui initie puis l'autre accompagne plus, par contre son rôle est tout aussi important puis surtout par la suite si la personne qui va être là pour réinvestir là. (F-05)

Pour leur part, les entrevues avec les intervenantes mettent en lumière deux perceptions sensiblement différentes de ce partage de territoires professionnels ou de complémentarité des rôles. Il s'agit d'une part de la perception de celles ayant collaboré à un programme court (3 à 4 jours d'expédition) et d'autre part, aux intervenantes ayant pris part à plusieurs reprises (3 à 5 fois) à un programme récurrent, ou encore à un programme long (échelonné sur au moins un an). Dans le premier cas (programmes courts), les répondantes décrivent la complémentarité des rôles en expliquant quels rôles reviennent à qui. Ainsi, les rôles sont bien délimités, voire cloisonnés. En bref, le facilitateur coordonne le programme et l'intervenante l'accompagne et le supporte. Dans le deuxième cas (programmes récurrents ou longs) la perception du partage de territoire professionnel attribue certains rôles spécifiques aux intervenantes ou aux facilitateurs, mais l'ensemble de la collaboration démontre des frontières professionnelles beaucoup plus souples, où les rôles peuvent être assumés par l'un ou l'autre des collaborateurs selon leurs forces, leurs personnalités et leurs expertises. Dans ce cas, à l'instar de leurs responsabilités respectives, les membres collaborent activement dans l'élaboration, la préparation et la réalisation du programme. Ils partagent régulièrement leurs observations et leurs visions pour une meilleure compréhension de chaque individu et du groupe dans le but d'optimiser les interventions. Ainsi, bien que la programmation soit préalablement élaborée, il existe une très grande flexibilité qui permet d'adapter les activités et les interventions aux besoins qui évoluent au cours de l'aventure. Aussi, plusieurs intervenantes ont mentionné qu'ils « se lançaient la balle » entre collaborateurs. En effet, compte tenu de leur bonne connaissance mutuelle, ils sont à même d'utiliser les forces de chacun selon les situations et les besoins qui se présentent.

Je trouve que la collaboration c'est aussi ça, dans l'intervention, moi j'ai eu des, tu sais entre autres un beau moment avec [un facilitateur], on était en train de marcher avec une jeune [...] puis c'est une jeune physiquement, elle avait trouvé ça dur là, fait que on était en haut puis elle était un peu découragée tout ça, [...] puis c'est comme si moi j'ai senti que là elle était en train de se demander « m'as-tu être capable? ». Fait que moi j'ai ouvert la porte

comme « mais [nom du facilitateur] là, tu sais, ce qu'on va vivre là-bas, ça va être physiquement, là, ça risque d'être comment? » Fait que c'est comme si, tu vois, là il y a eu un dialogue moi qui a perçu un besoin, peut-être que [le facilitateur] aurait pas vu, et puis parce que j'avais discuté avec elle avant et tout ça et là hop, j'ai envoyé la balle et il y a eu comme un échange, puis on est venu rassurer cette jeune-là. (I-01)

Le tableau 14 présente les programmes courts et non récurrents en parallèle avec les programmes longs et récurrents selon l'angle du partage des territoires professionnels.

Tableau 14 : Le partage des territoires professionnels selon la durée et récurrence des programmes

| | PROGRAMMES COURTS ET NON RÉCURRENTS | | PROGRAMMES LONGS ET RÉCURRENTS | |
|---|--|--|--|---|
| | Facilitateur | Intervenant | Facilitateur | Intervenant |
| Coordination générale du programmes | Coordonne le programme Leader sur le terrain | Accompagne et supporte | S'occupe de la coordination générale. | Personne pivot entre l'équipe logistique et l'équipe d'intervention |
| | | | Collaboration constante dans l'élaboration, la préparation et la réalisation du programme | |
| Élaboration et suivi de la trame d'intervention | Propose des activités et une programmation pertinentes pour le type de clientèle et pour l'atteinte des objectifs | S'assure que les activités sont adéquates et propose des modifications au besoin | Élabore le squelette de la trame | |
| | | | Collaborent à l'élaboration de la trame et la mette à jour constamment selon l'évolution du programme. | |
| Élaboration et suivi des objectifs | Formule des objectifs selon la demande de l'organisme et en assure le suivi | Cible les objectifs à atteindre durant le programme et les transmet au facilitateur | Collaborent à l'élaboration des objectifs et adaptent les activités et les interventions aux besoins qui évoluent au cours de l'aventure | |
| Encadrement des activités de plein air, logistique et gestion des risques | Expert de l'approche et des activités de plein air, de la logistique et de la gestion des risques | Bénéficie d'un contexte favorable pour se concentrer sur les participants | Les activités de plein air, la logistique et la gestion des risques sont assumées par le facilitateur et son équipe | Bénéficie d'un contexte favorable pour se concentrer sur les participants |
| Intervention de groupe et individuelle | Se préoccupe surtout de la dynamique de groupe. Observe et facilite cette dynamique Habilités générales en intervention | Bonne connaissance des participants. Se concentre sur l'accompagnement individuelle | Partagent régulièrement leurs observations sur les dynamiques individuelles et de groupe pour une meilleure compréhension dans le but d'optimiser les interventions. Partagent les interventions de groupe et individuelles | |

Ceci nous permet d'envisager que le partage des territoires professionnels au sein des équipes qui ont plus longuement travaillé ensemble permet d'enrichir la collaboration. Les limites deviennent parfois perméables, ce qui permet une redéfinition des rôles et responsabilités et parfois même l'amorce de la création d'un langage commun.

5.2.3. LA FINALISATION

La finalisation réfère aux finalités et aux allégeances au sein d'une équipe de collaborateurs.

5.2.3.1 Les finalités

Les finalités concernent la présence de buts, l'adhésion des acteurs à ces buts et leur intégration dans les actions de la collaboration. Dans le cas des programmes INAQ, les objectifs généraux sont normalement prédéterminés selon le type de programme. Lorsqu'une entente est conclue entre la coopérative et un organisme, et qu'un devis a été produit, un facilitateur prend en charge le contrat. Dans pratiquement tous les cas, les objectifs sont révisés et validés avec les intervenants pour répondre adéquatement aux besoins des participants, souvent lors d'une première rencontre entre collaborateurs. Au besoin, les objectifs généraux peuvent être ajustés et des objectifs spécifiques ajoutés. Certains facilitateurs prennent également le temps d'explorer avec les intervenants les retombées visées ou les moyens à prendre pour y arriver. Il y a donc un souci de s'entendre sur des buts et objectifs communs, et à cette étape, tous les membres de l'équipe semblent être consultés ou au minimum informés.

Les objectifs des programmes sont déterminés en lien avec le programme qui est acheté à prime abord. À INAQ on a des programmes prédéterminés. Mais moi la façon dont je fonctionne, c'est que quand je rencontre le client la première fois, je renomme c'est objectif-là puis là je lui dis « est-ce que c'est vraiment ce que tu veux? ». Oui, non, si oui ok « on part combien de jours? », « trois jours », « est-ce que tu penses qu'on est capable d'atteindre c'est quatre objectifs-là en trois, quatre jours », oui, non, sinon « sur lequel tu veux que je mette le plus d'emphase ». (F-03)

Ils nous avaient présenté le devis, puis après ça on comme dit tu sais on veut travailler l'affirmation de soi, des choses comme ça, puis je pense qu'ils étaient parti à partir de là pour monter un peu les exercices qu'ils nous ont fait faire à la journée préparatoire là-bas [Ok, fait que il y avait déjà une trame de fait, mais vous aviez quand même pu dire « bien nous c'est vraiment ça puis ça nos priorités là » ?] C'est ça, oui à peu près [... ok, mais vous avez apporté votre couleur à ça?]. Oui, oui, c'est ça. (I-08)

Il arrive aussi parfois que le programme soit élaboré conjointement et que les objectifs soient déterminés en équipe. À cette étape, il peut même arriver que l'équipe s'insère dans une démarche scientifique où le choix des objectifs se base sur des recherches. C'est notamment ce que des intervenantes ayant collaboré à des programmes longs ou récurrents nous ont partagé.

Ok, bien c'est sûr qu'en amont du projet, tu sais ce projet-là, il s'est construit en équipe. Oui l'idée initiale est venue de [du facilitateur et un autre collaborateur], mais après ça, c'est un projet dont les objectifs se sont co-construits. [...] puis on a ensemble choisi sur quoi on interviendrait auprès de ces jeunes-là. Ce serait quoi notre ligne, sur quoi on baserait notre colonne vertébrale en fait de trame d'intervention, fait que ça on l'a décidé ensemble, on s'est appuyé aussi sur la recherche pour déterminer ce qu'on allait faire, donc il y a eu vraiment, tu sais, il y a eu une collaboration aussi avec le volet recherche. (I-01)

Une fois dans l'action par contre, les choses ne semblent pas si simples. En effet, certaines conditions peuvent nuire à l'intégration des objectifs aux actions. Un facilitateur, par exemple, mentionne que la durée des programmes, les compétences, la motivation et l'implication des membres de l'équipe influencent la mise en place de moyens et le suivi des objectifs définis en début de projet. Un autre admet qu'il arrive parfois que dans le feu de l'action et la réalisation des activités, ces objectifs soient un peu oubliés. Bref, l'intégration des objectifs aux actions nécessite d'abord que les membres en prennent pleinement conscience et qu'ils les comprennent. Un suivi constant en équipe aide également à cette intégration. Les membres doivent aussi se sentir relativement confortables dans l'environnement et dans un contexte qui leur permet de se sentir efficace dans leur travail.

[Est-ce que tu penses que tous les membres de l'équipe travaillent vers l'atteinte de ces objectifs-là?] Pas nécessairement, je pense, ça dépend si c'est une démarche, si vraiment les facilitateurs en ont pris conscience puis se sont vraiment collés là-dessus, si les deux-trois intervenants sont vraiment

conscients de ça, ce qui peut être le cas si on fait l'effort de l'amener en rencontre et de les détailler. (F-04)

[Est-ce que tu sens que tous les membres de l'équipe travaillent vraiment dans le sens de l'atteinte dans les objectifs qui ont été déterminés au début?...] Je pense que si tout le monde était vraiment conscient de tous les objectifs oui, mais je ne suis pas sûr que tout le monde est tout le temps conscient de tous les objectifs. (F-03)

Ainsi, une intervenante a admis qu'elle n'avait pas totalement adhéré aux objectifs élaborés dans le devis par le facilitateur, et qu'elle se concentrait plutôt sur les participants.

[Est-ce que tu étais en accord avec ça (les objectifs)?...] Bien je trouvais ça peut-être utopique, je pense. [... est-ce que tu te sentais à l'aise pour travailler, pour atteindre ces objectifs-là?]. Je ne pense pas que j'avais ces objectifs en tête quand j'ai fait ce que j'ai fait, vraiment pas tu sais (rire) je veux dire c'est après, j'avais quand même un 15 ans d'expérience puis toute là, [...], mais là moi je suis sur le terrain dans le fond je vais aider les jeunes pour qu'ils avancent, pour que ça aille bien, mais tu sais j'avais pas, je me suis dit on verra bien si ils sont atteint ou non, mais tu sais, je ne me disais pas « il faut que je travaille dans le sens des objectifs », je travaillais dans le sens des jeunes. (I-04)

Un autre point concernant les buts des programmes et l'adhésion de membres de l'équipe mérite aussi d'être présenté. Deux facilitateurs ont abordé l'aspect des objectifs avec l'importance qu'ils soient évolutifs. En effet, étant donné que les programmes se déroulent dans un environnement nouveau, ils allèguent qu'il est fort possible que les participants soient amenés vers des comportements ou réflexions qui n'avaient pas été envisagés. En ces circonstances, il faut être prêt à déroger du plan initial, et des objectifs prédéterminés pour composer avec l'émergence de nouveaux besoins. Bien que cette façon d'envisager les objectifs ne soit pas courante, les deux répondants affirment qu'elle est beaucoup plus profitable aux participants. Or la flexibilité et la capacité d'adaptation qu'elle demande peuvent engendrer un inconfort chez certaines personnes. En conséquence, sauf exception, il semble peu fréquent que les membres des équipes adhèrent totalement à ces « objectifs flexibles » et qu'ils soient préparés à composer avec leurs transformations.

Ouais, il connaît son jeune, puis quelque part aussi, il doit avoir la capacité de faire face aussi à l'émergence, dans le sens où oui il connaît son jeune, mais il le connaît dans une situation particulière, puis là, on l'amène à décontextualiser. Donc, normalement, puis c'est un peu le but de, de ce type d'intervention, le

jeune devrait réagir différemment dans un autre contexte. Donc on l'amène à justement, peut-être se découvrir à travers ces nouveaux contextes et voir si justement, en termes d'adaptation, il y a des changements de comportements ou d'attitudes. Donc l'intervenant conventionnel devrait être capable aussi de faire face à cette émergence-là et d'être capable, j'allais dire de s'émerveiller...le mot est... mais de voir tout le potentiel qui peut avoir au point de... à travers le jeune, à travers ces situations-là. (F-01)

[Tu te sentais à l'aise pour les mettre en œuvre, tu étais d'accord avec tous ces objectifs-là, tu ?]. Oui, oui, mais tu sais en même temps ... oui je me sentais à l'aise parce que c'était ce qu'on s'était donné, mais en même temps comme je te disais, on ne savait pas, on était dans [Il y a un aspect vague dans tout ça?]. Oui, exact, puis émergent, puis tout ça, fait que tu sais, on s'est toujours, comme je te disais, réajustée [...] Tu sais, fait qu'il y a beaucoup de requestionnements sur nos façons de faire puis sur nos façons de, c'est surtout, ouais, ce n'est pas les objectifs qu'on a requestionnés, c'est surtout nos façons d'atteindre ces objectifs-là qu'on a constamment remis en question. (I-01)

Enfin, les moyens ou stratégies mis en place pour atteindre les objectifs semblent différer légèrement d'une équipe à l'autre. Un facilitateur explique que ça dépend des objectifs, des collaborateurs et de la durée du programme.

Bien ça, ça dépend, tu sais de l'équipe d'intervention puis c'était quoi les objectifs du projet, puis jusqu'où le monde sont prêts à aller puis jusqu'où leurs compétences, leur motivation, leur implication les mènent à aller, puis dans le temps aussi là tu sais, si tu as un programme qui se déroule sur deux jours ou trois jours, tu n'auras pas les mêmes retombées ou le même temps pour aller autant en profondeur ou cibler une approche personnalisée, ça va être plus dur versus un programme là, tu sais comme [un programme] c'était quasiment sur un an, je pense où les activités préparatoires c'était des expéditions. (F-05)

5.2.3.2 Les allégeances

Les allégeances font référence aux intérêts premiers vers lesquelles se dirigent les acteurs de la collaboration. Ces intérêts peuvent être centrées sur les besoins des participants, sur ceux des collaborateurs ou encore déterminées par des intérêts privés.

Pour leur part, les répondants ont principalement manifesté une orientation des allégeances vers l'équipe et les participants plutôt que sur des intérêts personnels. Du côté des

facilitateurs, ils sont à la fois centrés sur les participants et sur l'équipe. Cette double allégeance (pour les participants et pour l'équipe) se fait également sentir chez les intervenantes, mais davantage chez celles qui ont collaboré à des programmes longs ou récurrents. Néanmoins, leur considération pour les participants semble être davantage présente chez la majorité des répondantes. Ainsi, elles se préoccupent constamment de leur bien-être, de la bonne adaptation des activités et du programme pour bien répondre à leurs besoins et leur développement.

[...] je me dis à chaque fois que ce qui est important, c'est revenir à l'essentiel puis l'essentiel c'est quoi, c'est les jeunes. Donc qu'est-ce qui va être le plus bénéfique pour le jeune? Est-ce que c'est avoir beaucoup plus d'interventions conventionnelles versus moins d'interventions à travers notre médium ou inversement, selon le moment, selon le contexte et tout ça. Donc c'est comme se ramener toujours aux jeunes. Donc c'est quoi l'important à ce moment-là. Donc on parlait, on parle souvent d'égo de l'intervenant, c'est être capable de lâcher un peu de lousse à certains moments, parce que c'est plus pertinent, parce que je comprends ce que fait l'autre aussi là. (F-01)

Or si pour un des répondants facilitateurs l'allégeance aux participants est bien marquée et bien présente dans son discours, une certaine emphase sur l'équipe, et surtout sur les intervenants, est sentie pour les autres. Ils se préoccupent en effet beaucoup de la bonne intégration, de la bonne compréhension et du bien-être de leurs partenaires. Conscients, par exemple, que certains intervenants se retrouveront hors de leur zone de confort lors de l'expédition, ils investissent des efforts à bien les accompagner et leur offrir leur support. Ceci étant dit, ces efforts à construire une équipe solide se font dans le but de répondre aux objectifs, soit de susciter des retombées positives sur les participants.

C'est sûr que la capacité de travailler en équipe, qui est très importante, donc cette capacité-là. La capacité aussi de comprendre l'autre, l'autre professionnel, de mieux comprendre son milieu même si on n'a pas le temps pour ça, [...] être là pour l'autre. (F-01)

[...] donc de vraiment nous autres s'assurer que toute les conditions, qui soient environnementales, qu'est-ce qu'on peut contrôler là, mais de structure, de logistique, de campements, d'équipements, de repas, tout ça, puissent contribuer à ce qui ait un climat qui soit, bon climat, une ambiance de groupe, puis que les activités puissent se dérouler comme prévu, puis c'est ça, donc que tout le monde puisse faire son travail pour que le jeune se développe au travers de tout ça là. (F-04)

En résumé, les répondants ont tous à cœur le mieux-être des participants. Ceci peut toutefois se concrétiser de différente façon. Cette dimension de la finalisation démontre aussi que bien que tous les collaborateurs sont conscients des objectifs et qu'ils y adhèrent généralement, l'opérationnalisation de ceux-ci semble être influencée par plusieurs facteurs.

5.2.4. LA FORMALISATION

L'existence d'ententes et les infrastructures d'informations sont les deux principaux éléments de la formalisation.

5.2.4.1 L'existence d'ententes

La formalisation a notamment pour objet de déterminer des règles de conduite pour renforcer la structure de la collaboration. Il est par exemple question des règles de conduite mises en place. La principale entente formelle existant entre les facilitateurs et les intervenants des programmes INAQ est le devis de programme, contenant un contrat de service à signer par les deux parties. Dans le devis sont présentés les rôles et responsabilités des membres de l'équipe lors de la prestation des programmes, la clientèle ciblée, les objectifs généraux, la description des différentes phases du programme, ainsi que les détails logistiques. Pour sa part, le contrat de service dicte notamment les obligations de chacune des parties. Ce document constitue donc les règles de conduite de base, ainsi que l'attribution des rôles et responsabilités de chacun. Pour le reste, les facilitateurs, chargés de programme, et leurs collaborateurs peuvent à leur guise déterminer leurs règles de fonctionnement.

Puis ça en est même venu à ce qu'on a développé des outils pour préciser ça aussi dans le fond quand on faisait une signature d'un contrat pour un mandat bien c'était explicité de dire bien ça c'est la responsabilité de la coop, ça c'est les responsabilités des intervenants du milieu puis ça c'est commun puis quand ça va arriver, ça va être à vous de gérer ça puis quand ça va arriver bien ça va être à nous à gérer ça. (F-05)

5.2.4.2 Les structures d'information

Les méthodes et lieux de communication constituent les structures d'information. Dans le cas à l'étude, ils diffèrent selon le programme, les équipes et la phase du programme. Ainsi, il ne semble pas exister des méthodes et lieux de communication prédéterminés et identiques pour tous les programmes réalisés avec la coopérative INAQ. Selon son utilisation, le devis peut toutefois constituer une méthode de communication entre les facilitateurs et les intervenantes. Voici néanmoins la perception des répondants sur les structures d'informations selon les différentes phases des programmes.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, des rencontres ont lieu lors de la phase préparatoire. Ces dernières se déroulent habituellement en personne, dans les bureaux de l'organisme, ou un autre lieu déterminé par les deux parties. Il arrive aussi, pour des raisons d'éloignement ou d'un manque de disponibilité, que ces premiers contacts se fassent par téléphone, par courriel ou par vidéoconférence. Certaines intervenantes ont toutefois souligné que la vidéoconférence n'est pas une méthode qui privilégie la bonne compréhension et la bonne communication, mais qu'elle permet aux collaborateurs d'échanger sans avoir à se déplacer.

Puis c'est sûr qu'il y a aussi le fait qu'on était tous partout, donc pour se préparer, on était partout dans le sens au Québec, donc toutes les rencontres de préparations se faisaient par Skype. Fait que là, ça aussi ce n'est quand même pas évident là, vraiment pas, mais tu sais on s'habitue, mais tu sais combien de rencontres qu'on a été comme quatre, puis il y en a une sur le téléphone parce que Skype vient de planter puis là (rire) sur le, en tout cas sur le haut-parleur tu sais fait que c'est quand même c'est quelque chose aussi. (I-02)

Lors de cette phase, il peut également arriver que le facilitateur chargé de projet ne rencontre qu'un seul intervenant, responsable du projet pour l'organisme. Ces deux personnes se font ensuite porte-parole au sein de leur équipe respective. Aussi, comme mentionnée précédemment, la durée de certains programmes permet une rencontre préparatoire plus longue entre collaborateurs, dans un lieu donné sous forme de Lac-à-l'épaulé. Lorsque cette formule est possible, elle est très appréciée par les répondants.

Durant la phase active, les méthodes et lieux de communication sont assez variables et dépendent en partie des conditions en place. En effet, comme les programmes se déroulent en pleine nature, les membres doivent composer avec des conditions climatiques parfois difficiles (pluie, neige, froid, moustiques). La bâche, la tente, le refuge ou le bord de la rivière fait donc souvent office de lieu de rencontre. Malgré tout, que ce soit en début ou fin de journée, certaines équipes en arrivent à instaurer des rencontres d'équipe quotidiennes. Autrement, les rencontres peuvent se faire lorsque le temps le permet, et parfois de façon plus informelle.

Enfin, pour assurer la phase post-programme, les collaborateurs semblent avoir souvent recours au courriel ou au téléphone, et parfois à des rencontres en personne pour communiquer.

Puis dans l'après bien ça va se continuer avec le suivi qu'on va faire, avec les retours, d'impliquer aussi les intervenants dans les retours, dans le retour final là tu sais, qu'est-ce qu'ils peuvent faire eux autres pour préparer ça [...] fait que avec le suivi, avec les courriels, les appels, s'assurer que tout ce fasse. (F-04)

5.3 LA PERCEPTION DE LA COLLABORATION DANS LES ÉQUIPES DE LA COOP INAQ

Afin d'approfondir la compréhension de la perception des facilitateurs et des intervenants sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes de la coopérative INAQ, les répondants ont été invités à partager leur avis sur l'importance de la collaboration dans l'atteinte des objectifs des programmes. Outre la reconnaissance d'une collaboration au sein de l'équipe, nous avons également voulu savoir si les participants considéraient qu'il s'agissait d'une collaboration interprofessionnelle, et quelle était leur définition de ce type de collaboration. Ils ont enfin été questionnés sur leur appréciation de la collaboration vécue dans ce cadre ainsi que sur leur modèle idéal de collaboration interprofessionnelle.

5.3.1 LA RECONNAISSANCE OU NON DE L'UTILITÉ DE LA COLLABORATION AUX FINS DES PROGRAMMES

Tous les répondants, sauf un, admettent qu'une collaboration entre facilitateurs et intervenants est nécessaire à l'atteinte des objectifs des programmes INAQ. Ce modèle de collaboration, instauré dès la création de la coopérative, est d'ailleurs décrit comme l'une force

des programmes, où les expertises des collaborateurs se complètent pour offrir une expérience adéquate et riche de sens pour les participants. La complémentarité de leurs expertises permet à la fois de réaliser des expéditions en pleine nature de façon sécuritaire, de potentialiser les apprentissages et les prises de conscience, de susciter la réflexion et les changements de comportements, de permettre des interventions adéquates à la clientèle selon le contexte, et d'assurer un suivi signifiant auprès des participants. Ainsi, sans l'apport de l'un ou de l'autre, les objectifs ne pourraient être pleinement atteints.

Bien d'emblée moi je pense c'est une des forces du modèle de la coopérative, c'est vraiment cette collaboration-là où dans le fond nous on est les facilitateurs, on a une connaissance, on a une expertise qui est plus associée à l'état d'esprit qui est l'aventure puis le milieu qui est la nature. Tu sais oui avec le temps puis avec nos formations on a des idées par rapport à de l'intervention puis de la facilitation, des techniques de facilitation puis tout ça, mais je pense que notre spécialisation est vraiment dans l'idée d'utiliser ce milieu-là puis cet état esprit là pour amener du changement ou faire faire des prises de conscience, des apprentissages. Par contre comme on travaille vraiment avec des clientèles diversifiées, c'est pas possible qu'on soit des spécialistes de chacune de ces clientèles-là, [...], tu sais l'éventail est trop large, fait que la force est justement là de travailler avec la collaboration, avec ces gens-là qui ont très bonne connaissance de ces clientèles-là puis de leurs besoins puis des méthodes d'intervention qui sont adéquates. (F-05)

Tu sais tu peux partir, tu sais mettons quelqu'un qui est bon en ski de fond puis qui connaît bien les pistes puis il dit « ok on part une fin de semaine en ski de fond », mais tu sais, [...] on emmène du monde puis on fait du social, mais tous les objectifs de l'affirmation de soi, travailler les habiletés interpersonnelles, travailler, ça je pense qu'on passerait à côté. Tandis qu'avec INAQ, bien tu réussis à avoir ça. (I-08)

Quelques nuances ont toutefois été soulevées par des répondants. Un facilitateur explique notamment que cette collaboration prend tout son sens principalement dans la réalisation des objectifs à long terme, et de l'étape du transfert. Un autre facilitateur admet que cette collaboration est essentielle à la réalisation des programmes, mais qu'elle se fait actuellement au mieux et qu'il y a largement place à l'amélioration.

Elle est utile surtout, surtout dans le transfert, les retombés, oui. Moi je pense que plus la collaboration va avoir été grande, plus on va avoir impliqué les intervenants à l'intérieur du programme, plus les retombés vont être bonnes. [...] Je pense que la collaboration va favoriser l'atteinte des objectifs à long

terme [...] mais si ça, ce n'est pas récupéré après bien on va avoir atteint notre objectif, mais juste pour la durée du programme. (F-02)

Oui, elle est utile, elle serait même essentielle, incontournable. Après, quand ça ne se fait pas, on a quand même, des deux parties, que ce soit les intervenants et les facilitateurs qui veulent quand même la meilleure intervention possible dans ce contexte-là pour le jeune. Donc il y a oui, il y a des choses qui sont faites, il y a des choses qui sont très pertinentes, il y a des résultats, il y a des impacts, mais est-ce qu'on pourrait aller au-delà de ça ? Largement, largement là. Largement. Donc la collaboration, elle est, elle est voulue des deux parties, elle est faite au mieux, mais elle n'est pas ultime. (F-01)

Bien qu'elle croit que la présence des deux parties dans l'équipe offre la possibilité de partager différentes visions pour une meilleure compréhension globale des situations, cette intervenante émet, pour sa part, l'idée qu'une équipe composée seulement de facilitateurs pourrait peut-être en arriver aux mêmes résultats.

Mais je pense que pour notre objectif à nous, tu sais toi ce que tu dis c'est si c'est utile pour les objectifs d'un programme [...], je pense que ça été aidant parce qu'on avait tous une perspective un peu différente [...], on se régulait en groupe sur [...], tu sais on se ramenait fait que je le sais pas, peut-être qu'une équipe de facilitateurs qui ont aussi des expertises différentes pourrait très bien faire la job aussi. Peut-être que ce qui est bon dans cette réunion-là, c'est la multitude de visions et de perspectives. Est-ce que juste des facilitateurs réunis ensemble pourraient faire cette multitude de perspectives, peut-être que oui dans le fond. Peut-être que oui, est-ce que ça besoin, est-ce quelqu'un qui a une formation en orthophonie ou orthopédagogie, probablement pas. (I-07)

Enfin, un seul répondant est d'avis que cette collaboration n'est pas nécessaire à l'atteinte des objectifs des programmes, mais ajoute que la présence d'un intervenant très compétent représente un bénéfice pour l'équipe.

[Est-ce que tu penses que c'est utile cette collaboration-là pour atteindre les objectifs des programmes de INAQ?] Non, pour atteindre les objectifs d'INAQ, je ne pense pas, parce que, ouais je suis pas sûr, non. Non je suis pas, si il y avait un objectif dans un programme qui est de travailler la relation intervenant puis le jeune, puis d'optimiser les retombées à long terme du programme, ça je te dirais que c'est utile, mais si tu me dis regarde laisse faire l'intervenant puis vous partez 5, 6, 7, 8 guides INAQ pour un team de, je ne sais pas moi 20 participants, tu sais, on ferait la job. Maintenant quand tu as des gens hyper compétents puis fonctionnels, c'est sûr que c'est un plus tu sais. (F-03)

5.3.2 LES DÉFINITIONS DE LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

Les entretiens avec les répondants révèlent une certaine confusion dans la définition et la compréhension de la collaboration interprofessionnelle. Néanmoins, quatre éléments de définition ont été soulevés par les deux groupes de répondants, soit a) le partage d'expertise; b) la communication et la concertation; c) des objectifs communs et d) des frontières disciplinaires perméables.

Ainsi, la plupart des répondants considèrent que le partage d'expertise est un des premiers ingrédients de la collaboration interprofessionnelle. Comme le mentionne un facilitateur, « *la collaboration interdisciplinaire [...] c'est un lieu de rencontre où tout le monde amène des choses de son domaine pour contribuer aux autres domaines* (F-05). Ceci est repris par d'autres facilitateurs (n=3) et intervenantes (n=5) qui expliquent que ce partage est nécessaire pour l'évolution du programme et le bénéfice du groupe et des individus. Cette notion a été approfondie par deux intervenantes qui expliquent que dans ce partage, les collaborateurs intègrent la vision des autres pour enrichir leur propre vision et permettre une compréhension plus globale d'une situation ou d'un individu.

Bien c'est, écoute, on s'est posé cette question-là pendant [longtemps] nous autres, c'est quoi l'inter, parce qu'on a essayé de passer du multi à l'inter. Fait que moi dans le fond, ce que j'ai compris, c'est que quand on fait de l'inter, on essaie d'amener la lunette de tout le monde, ok, qui se mélange ensemble. Ça, ça donne comme une autre grosse lunette à travers laquelle on regarde un phénomène. Fait que pour moi, c'est pas juste le, la psy qui dit son opinion sur telle chose, le psychoéducateur qui dit son opinion où chacun dans le fond partage sa lunette sur l'objet, c'est comme qu'on partage ensemble pour regarder un même phénomène, c'est comme si on s'enrichit chacun de ce qu'on comprend pour avoir une compréhension globale de ce qui se passe. (I-01)

Bien moi je te dirais que c'est une collaboration où chacun amène un peu sa touche de couleur, moi je le vois de même où est ce que, tu sais on a une personne, bien il y a plusieurs visions de voir la personne, puis on met nos visions en commun pour le bien de la personne, puis la faire cheminer un peu. (I-08)

La communication et la concertation dans l'équipe sont également ressorties comme élément important de définition de la collaboration interprofessionnelle. Certains répondants ont mentionné que celle-ci constitue un élément de base. En plus de permettre de réajuster le programme et l'intervention, elle se manifeste souvent sous forme de rencontre et a pour but de « [...] *mettre en parallèle nos perspectives, nos connaissances pour faire évoluer le programme* » (F-04), et de « *se réajuster en équipe* » (I-02).

Avoir un ou des objectifs communs semble également au cœur de la définition de la collaboration interprofessionnelle. Les répondants ont donc fait mention de « cible commune », de « travailler dans les mêmes objectifs », de « reconnaître les buts communs » et d'« avancer dans la même direction ». Une intervenante ajoute que ces objectifs doivent être clairs, élaborés en équipe et que tous les membres y adhèrent. Une autre parle d'objectifs, mais aussi d'allégeances communes.

Des frontières disciplinaires perméables sont un élément qui a été davantage identifié par les facilitateurs, mais aussi par une intervenante. Selon eux, la collaboration interprofessionnelle peut prendre différentes formes. Elle peut d'une part rassembler des personnes issues de différentes approches, mais qui luttent pour garder la « *saveur originale* » (F-05) de leur discipline, ou encore regrouper des personnes issues d'« *approches complètement différentes où tout est ouvert, tout est fusionné* » (F-05). Ils reconnaissent donc que les zones de compétences se rejoignent parfois, et qu'il peut même y avoir un chevauchement ou un décroisement des disciplines.

Les facilitateurs ont pour leur part déterminé que des rôles définis et la reconnaissance des champs de compétence étaient deux autres éléments de la collaboration interprofessionnelle. Enfin, l'ouverture aux autres et la présence d'un leader sont deux éléments ajoutés par les intervenantes.

5.3.3 LA RECONNAISSANCE D'UNE COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE DANS LE CADRE DES PROGRAMMES INAQ

La majorité des répondants sont d'avis qu'une certaine collaboration entre les facilitateurs et intervenants est essentielle à la bonne réalisation des programmes. Par contre, peu d'entre eux ont jugé que leur collaboration se situait en mode « interdisciplinaire ».

En ce sens, tous les facilitateurs interviewés sont en accord pour dire qu'une collaboration « inter » dans les programmes INAQ, et même dans leur expérience professionnelle, est très rare et très difficile à atteindre. Deux d'entre eux ont pu nommer un ou deux programmes dans lesquels chacun a agi à titre de facilitateur et où l'équipe a atteint ce qu'ils considèrent comme une collaboration interprofessionnelle. Un d'entre eux a toutefois précisé qu'une seule partie, vers la fin d'un long programme, a vu émerger ce type de collaboration. L'autre a également indiqué que cette situation avait pu avoir lieu lors de la réalisation d'un deuxième programme avec le même organisme et en partie les mêmes intervenants, et dans le cadre d'un programme récurrent. Ainsi, l'arrimage entre les différentes méthodes d'intervention et l'atteinte d'une collaboration interprofessionnelle comporte des défis d'adaptation importants entre les membres de l'équipe d'encadrement.

On vient de paradigmes différents, on vient de corpus théoriques différents, on a des façons de faire, des façons d'intervenir différentes, puis avoir une collaboration interdisciplinaire, c'est parfois utopique. Parce que justement, avoir un arrimage entre toutes les interventions, enfin tous les champs de spécialisation pour se centrer sur le jeune et savoir quelle est le, les bénéfices qu'on peut en tirer en intervenant ensemble et en arrimant tout, toute cette, toute cette intervention-là, c'est dur, c'est vraiment dur. (F-01)

Un répondant facilitateur explique donc que la majorité du temps, les équipes sont multidisciplinaires, mais que cette façon d'intervenir, de façon parfois très compartimentée, ne convient pas au contexte d'INA. Il apporte un exemple, que si « *il y a un problème avec un jeune, là c'est le psychologue qui y va. Puis on voit en expédition que ce n'est pas le cas, ce n'est pas le cas dans le sens où ce jeune là, il est dans ton canot là. Donc est-ce que tu fais venir le psychologue dans ton canot?* » (F-01).

Comme mentionné précédemment, la perception de l'interprofessionnalité et de l'interdisciplinarité fait toutefois l'objet d'une certaine confusion. Ce répondant (facilitateur) explique par exemple que le champ de compétence des facilitateurs est en soi interdisciplinaire puisqu'ils sont à la fois formés en plein air et dans une autre discipline d'intervention. À cet effet, il utilise la métaphore d'un bateau, déjà polyvalent, qui va s'ancrer à des ports spécifiques selon les besoins afin d'optimiser l'atteinte des objectifs. Ainsi, c'est au facilitateur que revient la décision de la façon dont il utilisera ce port, et jusqu'où il est prêt à aller. Évidemment, la finalité d'une collaboration interdisciplinaire dépendra de ses décisions. Il ajoute que si on inversait la situation, et que des intervenants, par exemple dans une clinique psychiatrique, faisaient appel à un guide d'aventure, on parlerait alors davantage d'approche interdisciplinaire.

Tu sais en fait nous c'est pas nécessairement deux disciplines qui se rencontrent, nous notre discipline c'est déjà une fusion, juste notre affaire c'est déjà (rire) interdisciplinaire, fait qu'on est déjà en soit interdisciplinaire, fait que je pense qu'on est auto portant, puis on va juste s'ancrer à un port qui est plus spécifique, tu sais notre bateau là, il est interdisciplinaire puis on va juste le parker à un quai [...], mais tu sais notre approche, la programmation d'aventure c'est une approche interdisciplinaire en partant ça c'est clair là fait que après ça dépend [...] jusqu'où tu pousses ça, tu sais souvent j'en parle, c'est un continuum, bien plus tu pousses ça loin dans le continuum, dans de l'intervention [...]. Fait que moi je pense qu'on est déjà interdisciplinaire, mais dans un autre cas où si tu aurais ces disciplines-là qui font appel à la nature d'aventure bien là ça devient plus, tu sais si t'avais quelqu'un dans une clinique psychiatrique qui fait appel à un guide d'aventure, là je pense que c'est vraiment une approche interdisciplinaire. (F-05)

5.3.4 LE DEGRÉ DE SATISFACTION DE LA COLLABORATION VÉCUE DANS UN PROGRAMME INAQ

Les répondants ont également été questionnés sur leur niveau de satisfaction de la collaboration dans le cadre de la réalisation d'un ou de plusieurs programmes INAQ. Aucun choix de réponse ne leur était proposé. L'analyse de leurs réponses révèle une variation de la satisfaction entre les facilitateurs et les intervenantes. La majorité de ces dernières manifestent en effet un degré de satisfaction un peu plus élevé que les facilitateurs.

Les intervenantes ont donc évalué leur degré de satisfaction de la collaboration de très satisfaisante. Certaines ont même mentionné qu'il s'agissait de leur modèle idéal.

Moi je trouve ça génial (rire). Vraiment, ouais, je trouve que je suis chanceuse d'avoir pu participer à cette équipe-là, ça a pas été facile, mais ça été dont bien hot là, tu sais c'est malade le groupe qui s'est créé là, moi je me sens privilégiée d'avoir fait partie de cette équipe-là, d'avoir vécu ça. Faut dire que c'était la première fois que j'étais assis à une table interdisciplinaire aussi large. Fait que ouais, c'était vraiment intéressant. (I-07)

[...ton niveau de satisfaction par rapport à cette collaboration-là à INAQ?] Ah elle est excellente moi je n'aurais pas pu réaliser, c'est un rêve que, que j'ai réalisé ce n'est pas compliqué, je vais toujours m'en souvenir, tout le temps, tout le temps de tout ce que j'ai vécu avec les jeunes, les intervenants, je vais toujours me souvenir de ça. Puis comme je t'ai dit tantôt c'est toute l'équipe qui fait qu'on a été capable de réaliser ça. (I-06)

Une autre répondante se disant satisfaite de la collaboration a toutefois mentionné qu'elle aurait aimé avoir davantage d'apports des facilitateurs.

Oui je suis satisfaite, mais j'aurais eu besoin d'avoir plus, de me nourrir plus des facilitateurs. [...] c'est comme si des fois j'avais l'impression, c'était comme l'intervention qui, qui prenait trop de place des fois puis je trouvais que dans la gang, ceux qui avaient plus d'expérience avec ce médium-là, je trouvais qu'on les exploitait pas assez. [...]. Fait que moi je suis satisfaite, mais j'aurais aimé plus de jus des facilitateurs. (I-01)

Ajoutons qu'une des intervenantes s'est dite plus ou moins satisfaite de la collaboration, ou du moins qu'elle l'avait vécu comme les prémisses d'une certaine collaboration qui aurait pu évoluer dans le temps, mais compte tenu de la courte durée du programme, elle en est restée à ses balbutiements.

[...] je trouvais quand même que c'était du travail d'équipe, mais je ne sais pas le degré, c'était comme un préambule à... tu sais, mais c'était du travail d'équipe, mais c'était un préambule [...], bien tu sais étant donné que j'avais nommé que mon rôle était pas clair, ce que j'attendais n'était pas clair, j'étais en arrière-plan aussi fait que tu sais moi je trouvais que j'étais un helper, mais tu [...] si j'avais fait plusieurs projets avec eux bien peut-être ça aurait été autrement là. (I-04)

Pour leur part, les facilitateurs se sont dits, en moyenne, satisfaits de la collaboration. Un des répondants, se disant satisfait à moyennement satisfait selon les programmes, mentionne

qu'il y a toujours place à l'amélioration et met en lumière quelques insatisfactions liées à la collaboration, tels que le manque d'auto-évaluation ou d'implication des collaborateurs. Enfin, un facilitateur explique que son degré de satisfaction optimale face à une collaboration n'est pas proportionnel à l'atteinte d'une collaboration interprofessionnelle. Ainsi, il mentionne qu'une collaboration atteinte à 80% lui procure une pleine satisfaction.

5.4 LES FACTEURS D'INFLUENCE À LA COLLABORATION DANS LES PROGRAMMES DE LA COOPÉRATIVE INAQ

Dans cette section, les facteurs d'influence à la collaboration, identifiés par les participants sont présentés. Ces facteurs ont été regroupés par catégories. Il s'agit des facteurs liés 1) aux programmes et au contexte, 2) aux interactions entre collaborateurs, 3) aux aspects professionnelles, et 4) aux facteurs personnels des collaborateurs. Plusieurs de ces facteurs ont toutefois été déjà abordés précédemment. Nous serons donc très bref sur ces derniers alors que les nouveaux éléments ici soulevés feront l'objet d'une présentation plus élaborée. Avant de les présenter plus en détail, voici un résumé des facteurs et leurs différents éléments (tableau 15).

Tableau 15 : Résumé des facteurs d'influence de la collaboration et leurs différents éléments

| |
|--|
| 1. Facteurs liés aux programmes et au contexte |
| 1.1 Durée et/ou récurrence des programmes |
| 1.2 Travailler avec la même équipe |
| 1.3 Grosseur de l'équipe |
| 1.4 Déstabilisation des intervenants |
| 2. Facteurs liés aux interactions entre collaborateurs |
| 2.1 Temps disponible entre collaborateurs |
| 2.2 Rétroaction et consultation entre collaborateurs |
| 2.3 Partage d'informations concernant les participants |
| 2.4 Instauration d'une confiance |
| 3. Facteurs liés aux aspects professionnelles |
| 3.1 Arrimage des cultures professionnelles |
| 3.2 Expériences et formations des collaborateurs |
| 3.3 Sentiment de compétence |
| 3.4 Soutien de l'employeur et du milieu de travail |
| 4. Facteurs liés aux facteurs personnels des collaborateurs |
| 4.1 Aisance en milieu naturel |
| 4.2 Degré d'implication et de motivation des intervenants |
| 4.3 Intérêts premiers des collaborateurs |

5.4.1 LES FACTEURS LIÉS AUX PROGRAMMES ET AU CONTEXTE

Les facteurs liés aux programmes sont ceux qui ont fait l'objet de plusieurs mentions auprès des répondants. Ils ont été divisés en six catégories. Ainsi, la durée et/ou récurrence des programmes, le fait de travailler avec la même équipe, la grosseur de l'équipe et la déstabilisation des intervenants semblent influencer la collaboration.

5.4.1.1 La durée et/ou récurrence des programmes

Nous l'avons vu, la durée et la récurrence des programmes ont une influence sur plusieurs plans, tels que l'instauration d'une confiance, l'interconnaissance et l'atteinte des objectifs. Il va sans dire qu'ils influencent également la collaboration entre les partenaires. Plusieurs répondants (facilitateurs=4, intervenantes=3) l'ont d'ailleurs noté. Tous les facilitateurs avaient un exemple d'un programme long (de plus de 10 jours) ou encore un programme récurrent (sur un minimum de 2 ans) comme exemple de l'instauration d'une collaboration interprofessionnelle. Ce répondant explique en quoi la durée est un facteur d'influence.

Si tu as un programme qui se déroule sur deux jours ou trois jours, tu auras pas les mêmes retombées ou le même temps pour aller autant en profondeur ou cibler une approche personnalisée, ça va être plus dur versus un programme là, tu sais comme le programme [X] c'était quasiment sur un an [...]. Les choses se font de soi, puis même un moment donné ça vient que... bien en fait l'autre intervenant accomplit une partie de ce qui serait traditionnellement tes tâches puis toi tu vas accomplir, tu sais, ou tu te retrouves dans une situation où elle est en train de gérer des réchauds puis toi tu fais de l'écoute (rire) avec un jeune tu sais parce que la dynamique est bonne puis le monde se font confiance puis, [...les rôles sont] moins définis clairement ou c'était moins compartimenté, tu sais on travaillait pas en silo, mais vraiment en équipe, mais ça c'est vraiment le temps qui était, je pense, le facteur. (F-05)

Une autre particularité de ces programmes est liée à la notion du temps. Alors que les moments disponibles aux rencontres entre partenaires sont parfois limités ou insuffisants lors de programmes courts, cette contrainte de temps se manifeste moins lors de programmes longs, ce qui laisse place à d'autres niveaux de collaboration. Dans la phase préparatoire d'un programme long par exemple, des répondants ont expliqué que l'équipe d'intervention et l'équipe de facilitateurs travaillaient séparément au début, ce qui a donné lieu à quelques incompréhensions et inconforts. Entre autres pour pallier à cette situation, une journée, un peu sous forme de lac-à-l'épaule a été organisée. Lors de cette journée, des réflexions sur les objectifs, sur l'approche d'intervention et sur la trame d'intervention ont pu avoir lieu. Ce moment, d'une durée de plus d'une journée a permis une meilleure compréhension, des ajustements, des adaptations et un arrimage des méthodes d'intervention en ont découlé.

Il y a un moment, ce qui m'a aidé, en fait qui nous a tous vraiment aidés beaucoup dans notre collaboration puis ça c'était super intéressant, on a fait une journée juste entre intervenants et facilitateurs au Saguenay, bien en fait une journée et demie là. On a passé toute la journée puis là les [facilitateurs] nous ont vraiment plus parlés de bien c'est quoi être facilitateur, [...] on a vraiment beaucoup appréciée avoir un peu d'informations tu sais c'est quoi être facilitateur et non guider à côté puis dire quoi faire, fait que ça tu sais ça c'est sûr c'était super, super pertinent là. (I-02)

[...] moi je me souviens de ce moment-là où leur partage sur leur vision de ce qu'était l'éducation par l'aventure a modulé la mienne. (I-07)

Il semble aussi que les programmes récurrents optimisent la collaboration. Dans cette situation, un répondant explique d'une part que les membres de l'équipe apprennent à très bien se connaître mutuellement. Aussi, comme les intervenants ont eu l'occasion de se familiariser avec le contexte de l'intervention, ils sont de plus en plus à l'aise sur le terrain, et donc plus efficaces dans leur rôle. Ainsi, selon certains répondants, la collaboration s'est optimisée sur le plan des procédures, de la communication, de la sélection des participants et autres collaborateurs ainsi que sur la connaissance et la confiance entre les membres de l'équipe.

Mais ceci dit, sur des programmes par exemple qui sont récurrents [...], ça plus de sens, parce que justement, on travaille plusieurs années consécutives ensemble donc on se connaît mieux, on connaît mieux comment on peut arrimer l'intervention, puis on commence à avoir des programmes qui commence à se structurer, qui ont du sens au niveau de la signification de l'intervention. (F-01)

Premièrement pour travailler en équipe, en vraie équipe ça prend du temps. Moi je pense qu'au début tu fais ton possible, puis t'apprends à te connaître, puis la confiance est là puis, mais elle se construit puis il faut faire ses preuves puis il faut apprendre à se connaître puis plus tu le fais en travaillant avec les mêmes intervenants, puis tu comprends leur rôle, plus le travail d'équipe devient décuplé, mais ça se construit. (I-04)

Donc avec le temps là on s'en vient bon [le facilitateur] s'en vient bon aussi là parce qu'on est capable de voir quel genre [de collaborateur], quel genre de groupe [ça nous prend]. (I-06)

5.4.1.2 Travailler avec la même équipe

Pour les mêmes raisons évoquées à propos des effets positifs des programmes récurrents ou de longue durée sur la collaboration, le fait de travailler avec les mêmes partenaires de travail a également été souligné comme facteur facilitant la collaboration.

[...], mais tu sais les constantes qui sont là depuis le départ puis qui assurent la communication tout le temps c'est [le facilitateur] puis moi, ok, c'est plus par là que ça se passe, c'est parce ça adonne que la stabilité a été plus là, moi j'ai pas bougé depuis des années puis [le facilitateur] non plus, fait que ça comme fait que, c'est pour ça que c'est comme nous autres un peu le noyau là. (I-05)

On voulait ravoir [le même guide] parce qu'on l'avait eu avant puis c'était, c'est l'un d'avoir, on le sait que tout le monde est compétent, mais quand on tu as a eu des bons contacts, tu veux ravoir les mêmes personnes parce que tu dis on veut mettre comme toutes les chances de notre bord puis on sait qu'ils sont à l'aise avec notre clientèle puis tu es littéralement dans le bois, comme ça tu veux essayer qu'il y ait le moins de variables possible. (I-03)

5.4.1.3 La grosseur de l'équipe

Un autre facteur est noté voulant que d'avoir des équipes plus nombreuses pour mener les programmes favorise aussi la collaboration, et permet aux facilitateurs de se consacrer à des tâches reliées à la facilitation.

[...] puis parce qu'on est en intervention, ça serait peut-être des fois avoir un peu plus de temps pour se rétracter, regarder, observer, prendre du temps pour regarder son plan d'intervention, prendre plus de temps avec les jeunes en individuel, ça serait ça la job optimal, mais ça demande des grosses équipes. (F-03)

Or, comme il en est mention dans cet extrait, des équipes trop nombreuses peuvent aussi poser un défi aux collaborateurs.

Là on était moins aussi, le nombre fait que ça facilite aussi parce que là, [...] eille là là, ça en fait des rencontres [...] quand on est 8 à prendre une décision. Là qu'est-ce qu'on fait? on part quand? Tu sais c'est à s'arracher les cheveux là [...]. Tu sais c'est sûr que ça, c'est un méchant défi là [...] donc sur le terrain, là c'était comme rendu facile là, on était juste 5, on n'était pas beaucoup (rire). (I-02)

5.4.1.4 La déstabilisation des intervenants

Comme nous l'avons vu dans le chapitre deux, un des éléments clés des programmes d'INA est le déséquilibre, notamment créé par l'environnement non familier dans lequel sont plongés les participants. Or cet effet voulu auprès des participants se produit également auprès des intervenants qui ne sont pas habitués dans ce contexte et ce médium d'intervention.

Un des éléments propres au contexte et pouvant induire une certaine déstabilisation est le climat dans lequel vivra le groupe durant tout son séjour. En effet, dans le cadre d'un programme

d'intervention se déroulant à l'extérieur pendant quelques jours, les conditions climatiques peuvent augmenter le niveau de difficulté, tant pour les participants que pour l'équipe d'encadrement. Aux dires de certains répondants, la météo peut grandement influencer l'implication des intervenants dans leurs rôles de collaborateurs.

Quand les conditions climatiques sont trop difficiles. Parce que moi j'ai bien des programmes que ça bien été parce que les conditions étaient faciles parce que si tu avais mis les intervenants dans la pluie là, pas sûr que ça marcherait là, dans pluie pendant quatre jours, tu sais. (F-03)

Bien tu sais dans facteurs plus extérieurs là (rire) l'environnement dans lequel on est là, [...] tu sais j'imagine être parti une expé de trois semaines puis qu'il mouille pendant tous, tous, tous les jours, c'est que ça mène à bout tout le monde et les intervenants aussi fait que ça doit pas aider. (I-02)

Si cette déstabilisation peut être induite par les conditions météorologiques, elle peut également l'être par la logistique entourant le programme (préparation des repas, installation du campement, etc.) ou encore au fait de vivre, et surtout dormir, avec une telle proximité des participants 24h/24h pendant quelques jours. Cette déstabilisation des intervenants a donc été identifiée comme un facteur pouvant limiter la collaboration.

[...], mais il y a aussi l'aspect sur lequel on mise beaucoup c'est l'idée de sortir les gens de leur zone de confort pour pouvoir travailler avec eux, mais la même chose se produit chez les intervenants là, [...]. Parce que si tu faisais juste mettre ces intervenants-là qui ne sont pas habitués à être dans ces conditions-là bien ils ne sont pas en état de travailler de manière optimale parce qu'ils sont eux-mêmes déstabilisés. (F-05)

[...] il a fallu aussi que je me, je m'adapte à l'environnement, à l'aventure moi aussi là, j'étais déstabilisée moi aussi par certaines conditions de la nature. (I-07)

Si les déstabilisations vécues par ces intervenantes ont été mineures et sans répercussions importantes sur la collaboration et l'intervention, une d'entre elles est d'avis qu'un collaborateur complètement déstabilisé serait inapte à assurer son rôle.

Tu sais moi ça, j'étais déjà dans ma zone de confort. Donc c'est sûr que je suis très consciente que ça aide là, pour l'avoir vécue les premières fois [dans un autre camp avec] une personne qui n'avait presque jamais fait de camping. Tu sais pas capable de rouler son thermarest, pas capable de, tu sais c'est, bien ça

en devient comme un jeune autant donc on peut pu intervenir moi ça, [...] donc tu sais quand on est déjà dans sa zone de confort bien là on peut, on peut continuer d'intervenir. (I-02)

Comme conséquence, un facilitateur explique que certains intervenants peuvent ainsi passer en mode observation plutôt qu'en mode action et deviennent ainsi moins aptes à travailler, et à collaborer, de façon optimale. Quelques facilitateurs (n=3) indiquent que certains intervenants deviennent parfois même des participants dans leur comportement et sont simplement inaptes à assurer leur rôle.

[...] puis leurs aisances à être déstabilisés parce que, ou à être dans un contexte autre que le contexte traditionnel parce que j'ai déjà vu un intervenant qui savait plus comment interagir avec les jeunes parce que les balises étaient comme trop ouvertes là. (F-03)

Il y en a qui sont assez déstabilisés que finalement bien ils deviennent plus un participant qu'un intervenant là. (F-05)

Lorsque les intervenants sont ainsi déstabilisés, les facilitateurs ont alors tendance à prendre plus de responsabilités, à assumer le rôle de leur collaborateur, et se disent moins efficaces compte tenu de la variété de tâches à assumer. Ainsi, la capacité des intervenants à s'adapter aux nouvelles situations ou du moins leur ouverture à être déstabilisé influencerait la collaboration.

5.4.2 LES FACTEURS LIÉS AUX INTERACTIONS ENTRE COLLABORATEURS

L'importance des interactions a été abordée par tous les répondants. Les éléments qui ont principalement été soulevés sont le temps disponible pour l'échange et les rencontres et la communication avant et pendant les programmes. La capacité des collaborateurs à faire des rétroactions et à s'autoanalyser, l'importance de partager des informations concernant les participants, ainsi que l'instauration d'une confiance ont également été abordés.

5.4.2.1 Le temps disponible entre partenaires

Le temps disponible, surtout dans la phase pré programme, pour des rencontres entre collègues a été clairement ciblé comme facteur d'influence à la collaboration. Ce temps, qui normalement favorise la connaissance mutuelle, l'arrimage des modèles d'intervention et l'explication du médium d'intervention, semble souvent très limité. Or, ce temps est nécessaire pour atteindre une collaboration interprofessionnelle. Les cas où il est possible de prendre le temps nécessaire entre collaborateurs sont d'ailleurs qualifiés par les intervenantes de « moment crucial » du programme.

[...] après quelque chose qui est limitatif, c'est les temps de rencontre, c'est la réalité en fait, professionnelle qui fait qu'on ne peut pas prendre du temps pour mieux arrimer. Eux ils ont leur réalité aussi, puis penser à ce type d'arrimage là, bien ça veut dire que ça prend du temps, ça prend vraiment du temps, donc il y a ça qui est limitatif. Parce que nos projets là, ils sont quand même condensés dans le temps, même si des fois ils durent six, sept mois, mais rencontres pré là ... ça dure une heure, une heure et demie. (F-01)

Par ailleurs, un facilitateur a noté que le contexte de l'intervention fait en sorte de permettre beaucoup de temps informel, souvent utilisé par les collaborateurs pour construire une relation, qui permet parfois, dans certaines situations, de compenser le manque de temps en pré programme. Malgré ce temps informel disponible sur le terrain, deux autres facilitateurs mentionnent qu'il est parfois difficile de trouver des moments de rencontre lors des programmes, ce qui ne facilite pas la collaboration.

[..] il faut qu'il y ait cette complicité-là puis des fois c'est le manque de temps qu'on a là. Faudrait comme des fois, idéalement avoir, tu sais si on avait comme quelqu'un qui prenait la relève pendant une demi-heure, pendant une demi-heure, une heure, pendant ce temps-là on va jasez avec les intervenants, tu sais. Ou sinon, bien c'est le soir, mais encore là, moi ce que j'ai réalisé, surtout quand tu es avec une clientèle plus jeune, les intervenants faut qu'ils soient là parce que sinon c'est le party dans les tentes c'est , les gens ne dorment pas, les gens ne se couchent pas, ça fait que, c'est pas évident. (F-02)

5.4.2.2 La rétroaction et consultation entre collaborateurs

En matière de communication, l'importance des rétroactions et de la consultation entre collaborateurs a également été signalée. La consultation facilite le lien de confiance entre les membres et la concertation dans les actions tandis que la rétroaction permet d'apprendre les uns des autres, et ainsi d'optimiser l'intervention et la qualité des programmes. Une intervenante ajoute à cela que la capacité de l'équipe à s'évaluer facilite également la collaboration.

Mais tu sais ... je trouve qu'à travers ce qui nous tenait, bien c'était de se regarder aller puis de voir nos bons coups puis nos moins bons coups puis ça, je trouve que ça nous a renforcés dans cette idée-là de travailler ensemble. (I-01)

En plus de la consultation, la transparence entre les collaborateurs est également un aspect important mentionné par une intervenante « surtout quand il y a de l'argent dans le processus ». Cette dernière a indiqué qu'un manque de transparence sur ce plan pourrait grandement entraver la confiance et la collaboration.

5.4.2.3 Le partage des informations concernant les participants

Le rôle des intervenantes à transmettre des informations concernant les participants a déjà été abordé. Or, deux facilitateurs ont fait part des défis liés à ce partage d'informations. Alors qu'ils mentionnent l'importance de bien comprendre la situation de chacun des participants afin de bien adapter le programme en conséquence, ils soulèvent d'une autre part le malaise de certains intervenants à partager ce type d'informations avec eux.

Face à certaines problématiques, on n'a pas accès au dossier parce qu'ils sont confidentiels. Après, il y a certains intervenants qui voient la nécessité de donner certaines informations par rapport au contexte du projet, mais il y en a qui le font pas. Donc quelque part, c'est au facilitateur de deviner un petit peu ce qui se passe pour adapter aussi là, s'il y a des adaptations à faire, ce qui est des fois problématiques parce que des fois, avoir certaines informations par rapport à certains jeunes, bien c'est quelque chose qui peut être essentiel justement, ne serait-ce que dans nos comportements, nos interactions, mais aussi dans ce qu'on peut proposer comme activités et comme médium là. [...] On arrive à faire comprendre aux intervenants que ça peut être intéressant d'avoir ces informations-là, que parce qu'on peut désamorcer certaines choses et qu'ils n'auront pas à rattraper certaines choses sur le terrain. [...] Puis au

niveau sécurité aussi, qu'on ne se retrouve pas dans des situations, on va dire, périlleuses à ce moment-là, non voulues. (F-01)

Un facilitateur a même remarqué qu'il arrive assez fréquemment que les intervenants qui accompagnent les participants dans le programme INAQ les connaissent peu parce qu'ils les rencontrent qu'occasionnellement ou encore ne les ont jamais rencontrés. Or, comme le mentionne un autre répondant, la méconnaissance des participants implique qu'aucun lien de confiance n'a été établi avec eux. L'équipe facilitateur-intervenant se retrouve dans ce cas avec un manque à gagner sur le plan du lien avec les participants.

Puis une autre chose aussi, c'est la relation qu'ils ont avec le jeune, tu sais des fois on se ramasse avec des intervenants, [...] les jeunes, ils [ne les] connaissent quasiment pas. Fait que faut que ces gens-là aient un lien avec ces jeunes-là. Puis des programmes qui ont mal été, c'est quand on ne connaissait pas vraiment les jeunes, tu sais quand les intervenants ils disaient « je sais pas, je le connais pas ce jeune-là, je ne sais pas comment gérer avec, je ne connais pas son cas là ». Dans un programme thérapeutique, ça a une influence. (F-03)

5.4.2.4 L'instauration d'une confiance mutuelle

Pour certains répondants, la présence ou non d'une confiance entre les partenaires est un facteur qui influence la collaboration. Pour ce facilitateur, l'instauration d'une confiance personnelle et professionnelle est un facteur facilitant.

[...] dans les facteurs qui peuvent favoriser une meilleure collaboration, c'est d'être très transparent avec ça. Parce que si on est une équipe sur qui on peut compter « je ne suis pas très bien là pour ce, pour ces, pour cette journée, ou même pour cette expédition-là, il va falloir un peu m'épauler parce que ». [...] Donc ce niveau de confiance là est quand même très important, puis se donner, enfin, avoir confiance en l'autre là, ce n'est pas facile à instaurer là. Donc c'est pour ça que tout ce qui est pré là est très important là. Si on passe à côté ce climat de confiance là... à moins que ce soit un climat de confiance professionnel, et en tant que professionnel, je me dise « je ne suis pas capable là, d'assurer mes actes professionnels à ce moment, donc regardez, je ne suis pas disposé là, est-ce qu'on peut envisager quelque chose en équipe là? ». (F-01)

5.4.3 LES FACTEURS LIÉS AUX ASPECTS PROFESSIONNELS

Sur le plan professionnel, quatre facteurs ont été identifiés comme pouvant influencer la collaboration. L'arrimage des cultures professionnelles représente un premier défi. L'expérience et la formation des collaborateurs ont également été identifiées, de même que le sentiment de compétence et le soutien de l'employeur et du milieu de travail.

5.4.3.1 L'arrimage des cultures professionnelles

Le modèle de la coopérative INAQ fait en sorte que les facilitateurs sont amenés à travailler avec différentes clientèles et différents intervenants issus de milieux et d'organisations et d'approche très variées. Ceci demande beaucoup d'adaptation. À ce propos, plusieurs facilitateurs (n=4) et intervenantes (n=2) ont mentionné que l'arrimage entre les collaborateurs, les différentes cultures organisationnelles, et les différentes méthodes d'intervention constituaient des facteurs qui influencent la collaboration au sein de l'équipe.

Nous avons en effet vu précédemment que la compréhension de l'univers professionnel de l'autre, soit son langage, son approche, les méthodes qu'il utilise, etc., constituait un défi. Ainsi, trois répondants (facilitateurs) ont admis s'être souvent heurtés à une mauvaise compréhension de part ou d'autre. Les facilitateurs ont donc tous insisté sur le fait que plus les intervenantes ont des connaissances sur ce médium d'intervention, plus la collaboration en sera facilitée.

Des fois il y a une mauvaise compréhension des schèmes d'action de l'autre. Donc des fois c'est dur. C'est dur de comprendre ce qu'ils font, pourquoi. Comme c'est sans doute dur de comprendre à leur niveau qu'est-ce qu'on fait et pourquoi [...]. Parce qu'on en vient à des questions de fonctionnement, fonctionnement de groupe et d'intervention, en tant qu'équipe d'intervention, puis mieux comprendre l'intervention de l'autre, ça ramène à mieux... à mieux créer un arrimage. Donc si l'arrimage est là, ça veut dire qu'on prend en compte les schèmes de chacun et qu'on est capable de, justement essayer de trouver un terrain d'entente par rapport à l'intervention. [Cette compréhension], elle est centrale. Je pense qu'elle est centrale. Après est-ce que c'est faisable à chaque fois, sans doute que non. Donc il y a des compromis qui se font. (F-01)

Certaines intervenantes ont pour leur part admis que des informations pour mieux comprendre cette approche étaient précieuses. Si certaines ont mentionné avoir apprécié les rencontres avec les facilitateurs dans le but de s'informer sur les paramètres et fonctionnements de l'approche, d'autres ont dit regretter de ne pas avoir eu assez d'informations à l'avance. Dans plusieurs cas toutefois, les intervenantes ont admis qu'elles avaient eu à s'adapter et modifier leurs méthodes pour s'arrimer à celles en cours dans ces programmes.

Habituellement quand on fait un projet c'est très défini, on a des objectifs définis d'avance puis tu sais dans la réalité médicale bien on s'envoie pas dans un projet quand on ne sait pas trop c'est quoi exactement la finalité, donc les objectifs, les moyens sont quasiment tous déterminés fait que là c'est très décloisonné, on arrive puis il faut vraiment, je pense avoir cette ouverture-là, moi c'était ça ma zone de confort où est-ce que j'étais hors zone de confort. (I-02)

Au-delà de la compréhension professionnelle de l'autre, le fait de bien comprendre et de définir les rôles de chacun est un aspect amené par la majorité des répondants (facilitateurs=4, intervenante=5). Ainsi, le fait de bien expliquer, définir et attribuer des rôles spécifiques à chacun, constitue également un élément de base à la construction d'une bonne collaboration, évite les malentendus et mécontentements. Cet extrait reflète la satisfaction d'un facilitateur en lien avec cette compréhension des rôles.

[...] on avait été rencontrés longuement les intervenants au départ avant de rencontrer les participants. On avait vraiment bien mis carte sur table là pour que ça se déroule bien, puis les deux intervenantes avaient été toujours en, au premier plan là bon, c'était un peu les deux, on avait fait beaucoup aussi d'interventions, beaucoup d'activités, mais eux avaient vraiment pris leur rôle, faire les retours, très actifs. Fait qu'on avait senti une belle chimie de ce côté-là, [...] on avait vraiment fait cette préparation, ce travail-là préparatoire puis ça avait payé là, durant toute la sortie. (F-04)

La culture organisationnelle dont sont issues les intervenantes interfère également dans le fonctionnement de l'équipe. Ainsi, un des facilitateurs exprime que selon les programmes, ils ont à s'adapter à une structure organisationnelle différente, avec ses valeurs, ses tabous et son fonctionnement. Elle peut-être peu ou très structurée, la hiérarchie peut y tenir un rôle primordial ou négligeable. Ceci peut donc constituer un facteur facilitant ou un frein à la collaboration, mais à coup sûr, oriente le programme et le fonctionnement de l'équipe.

5.4.3.2 Les expériences et formations des collaborateurs

Sur le plan professionnel, l'expérience et la formation ont été soulevées comme facteurs d'influence. Ainsi, selon les facilitateurs, la formation et/ou l'expérience des intervenants en ce qui a trait à la clientèle qu'ils accompagnent lors des programmes, au médium d'intervention de la coopérative INAQ, et à l'intervention en général constituent des éléments qui peuvent faciliter la collaboration. Du côté des intervenants, la capacité des facilitateurs à faire face aux imprévus, à assurer la sécurité du groupe, à s'occuper de la logistique des programmes ainsi que leurs compétences en interventions a été soulignée comme facteurs professionnels importants pour leur collaboration.

5.4.3.3 Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence a aussi été évoqué à l'effet que lorsque les membres de l'équipe sont et se sentent solides professionnellement, ils sont plus confiants donc plus disposés à collaborer. Or, presque tous les répondants ont avoué s'être sentis plus ou moins compétents à un moment de leur implication dans un programme. Pour ce qui est des facilitateurs, comme ils ont à travailler avec des clientèles très variées, une certaine polyvalence leur est exigée. Ils ne sont toutefois pas spécialisés auprès de toutes les clientèles. Ainsi, alors qu'ils se sentent tout à fait compétents sur le plan technique en lien avec le plein air, ils se sont tous déjà sentis moins compétents sur le plan de l'intervention. Ce sentiment était induit par une méconnaissance ou un malaise avec un type de clientèle, et le manque de ressource pour intervenir adéquatement dans certaines situations.

[Est-ce que dans tous ces contextes-là auxquels tu as participé, tu te sentais pleinement compétent ...?] Pas toujours, en fonction de la clientèle que je ne connaissais pas aussi bien que les intervenants par exemple, ouais. La connaissance du type de clientèle, mais la connaissance des individus qui forment la clientèle. (F-02)

[J'aimerais savoir si tu t'es toujours senti compétent pour assurer le rôle que tu avais à faire dans les programmes que tu as faits] (rire) non, non parce que des fois c'est des cas plus heavy que tu pensais, [...] ça m'est arrivé, comme je te dis, en train de faire une intervention [...] puis là tu te dis « bien là ok, qu'est-ce

qu'ils vont me dire après, puis là qui va me backer là, j'ai pu rien à dire là moi là tu sais » [...], bon moi tu sais mon expertise c'est la nature et l'aventure, mais après tu te ramasses avec des cas qui ont, qui demande de la spécificité quand même puis une connaissance. (F-03)

En ce qui concerne les intervenantes, sept d'entre elles ont avoué s'être senties plus ou moins compétentes à un certain moment dans le programme. Ainsi, une période d'adaptation a été nécessaire sur plusieurs plans. Le contexte d'intervention est toutefois ce qui semble leur avoir demandé le plus d'adaptation et qui a eu des conséquences sur le sentiment de compétence.

Moi je ne savais pas ce que ça mangeait en hiver, je ne savais pas comment on structurait des affaires de même, je savais pas quel genre de processus de groupe je leur ferais vivre [...] puis ça bien non j'étais pas suffisamment compétente parce que j'en avais jamais fait, je n'avais jamais fait ça là puis je n'avais pas de collègues qui en avait fait non plus là. (I-05)

Il y a des fois que je me sentais plus ou moins compétente parce que je le savais pas que c'était tant que ça la bonne façon de faire par rapport au médium [...]. Tu sais méga crise qui se passe au sommet là puis c'est toi qui es à côté, puis c'est toi qui vit ça avec le jeune, bien c'est toi qui intervient là puis... c'est ça tu n'as pas le temps de consulter (rire) fait que oui il y a des fois que je me suis vraiment sentie « ho my god, qu'est-ce que j'ai fait, c'est tu correct c'est tu pas correct?, là est-ce que je me fie à moi, à ce que je pense, est-ce que je me fie à mes connaissances ou est-ce que je me fie à? (I-02)

Au début du projet là, bien tout le long, c'est un projet déstabilisant là, incroyable! Non, je ne me sentais pas compétente, non, au début ... je ne savais pas ce qu'on allait faire, je savais comment ça allait se passer puis... moi j'étais plus du style, tu sais, [...] moi je suis habituée à anticiper les obstacles. Là je ne pouvais pas anticiper, là il fallait que je sois pleinement dans l'expérience et que dans l'expérience. Ça c'était déstabilisant, je ne me sentais pas compétente à cause de ça. (I-01)

Par ailleurs, deux intervenantes ont mentionné que bien qu'elles ont dû surmonter plusieurs défis d'adaptation au début du programme, elles se sont par la suite pleinement senties compétentes pour assumer leur rôle. Notons qu'elles ont toutes les deux pris part soit à un programme de longue durée, ou encore à un programme récurrent sur plusieurs années.

Là maintenant je dirais que je suis confortable, je suis confortable, je veux bonifier mon rôle puis upgrader nos interventions, mais je suis confortable, c'est pour ça que je commence à avoir bien du fun. (I-05)

Par contre, [en expédition], j'étais comme un poisson dans l'eau, [...]. Fait que j'ai pris, j'avais de l'espace premièrement, puis je savais que j'étais une bonne [intervenante] puis c'est comme si là je me suis vraiment laissé aller puis là je me suis sentie vraiment compétente, c'est la plus belle expérience professionnelle de ma vie, je sentais que ce qu'on faisait, faisait du sens, tu sais, c'était clair là qu'on n'était pas dans le champ là, ça roulait puis tu sais, on voyait que nos interventions avec des impacts, on voyait les jeunes progresser, on voyait qu'on comprenait bien, qu'on faisait des bonnes, qu'on prenait des bonnes décisions. Là je me suis sentie compétente. (I-01)

5.4.3.4 Le soutien de l'employeur et du milieu de travail

Certaines intervenantes ont manifesté leur impression qu'elles avaient été seules à porter le projet à bout de bras dans leur organisme, sans beaucoup de reconnaissance et de support de leur milieu et de leur employeur. D'autres ont plutôt admis qu'elles avaient bénéficié de conditions favorables à une collaboration avec les facilitateurs de la coopérative INAQ. Ainsi, le dégagement d'heures de travail pour le projet et la reconnaissance et les encouragements de l'employeur et de collègues de travail sont des facteurs qui peuvent permettre aux intervenantes d'être dans de bonnes dispositions à la collaboration.

[...] bien premièrement moi faudrait que ça fasse partie de ma tâche un jour hein pour que ça soit, je fais tout cela par la bande. Je peux-tu vous dire que, c'est correct, mais je veux dire faudrait que ça compte, faudrait que ce soit écrit quelque part. Tu sais c'est de cet ordre-là là, parce que c'est comme moi je le fais pas là, je fais ça de même dans mes temps libres. Et, au niveau de [l'autre intervenante] bien le temps manque aussi pour exploiter le volet familial, il pourrait être exploité fois 10. (I-05)

Oui bien moi dans fond moi les heures que mettons qu'on passait avec [le facilitateur] quand il venait les fins de semaine, moi c'était des heures qui étaient comptabilisées. Mon employeur avait dit « bien écoute, c'est du travail pour nous autres, ça fait partie ». Bien, je te dirais que notre employeur, c'est un employeur qui est assez ouvert [...] tu sais c'était je te dirais que il y a pas eu grand heures de bénévolat [...]. Puis moi, les trois jours qu'on était parti moi j'ai eu une compensation de temps aussi. (I-08)

5.4.4 LES FACTEURS LIÉS AUX FACTEURS PERSONNELS DES COLLABORATEURS

Sur le plan personnel, plusieurs facteurs d'influence ont déjà été évoqués dans les sections précédentes. Pour résumer, la majorité des répondants ont mentionné que les traits de caractère et de personnalité jouaient un rôle de premier plan dans l'instauration d'une bonne collaboration. À ce titre, des aspects tels qu'une attitude d'ouverture, la capacité à entrer en relation avec les autres, la volonté sincère de s'investir, le savoir-être, la sensibilité, le calme, l'égo, le contrôle de soi et le dynamisme ont été évoqués. Trois répondants ont également exprimé qu'au-delà du type de personnalité, leur compatibilité ou la chimie entre eux primait. La capacité au travail d'équipe a également été nommée.

Au delà de ces caractéristiques, trois autres éléments ont été nommé. L'aisance en milieu naturel, le degré d'implication et de motivation des intervenants et les intérêts premiers des collaborateurs sont donc des éléments qui peuvent influencer la collaboration selon les répondants.

5.4.4.1 *L'aisance en milieu naturel*

L'aisance en milieu naturel des intervenants a été un facteur abordé par tous les répondants. Par cette aisance, les facilitateurs ont fait notamment référence à la capacité à bien gérer son matériel, à dormir à l'extérieur même en hiver, et ultimement, à la disponibilité et la disposition des intervenants à assumer pleinement leurs rôles et responsabilités face aux participants dans ce contexte. Un facilitateur expliquait ainsi que plus les intervenants sont à l'aise à fonctionner en plein air, plus rapidement ils retrouveront leur zone de confort et en conséquence, sont fonctionnels dans leur rôle de collaborateur. En d'autres mots, tous les intervenants, les meilleurs soient-ils, ne sont pas habiletés à intervenir dans n'importe quel contexte.

Tu sais je donnais l'exemple d'une relation d'aide là [...] où tu prendrais un thérapeute puis son client puis ils sont dans son bureau puis ça va bien. Tu les hélitreilles sur une banquise en Alaska d'un coup là, je ne suis pas sûr que la séance va se dérouler, [...] pas de chaise, direct à terre, je pas suis pas sûr que ça aurait les mêmes retombés là. Fait que plus vite ces gens-là sont dans une

zone de confort mieux ils vont être aptes à intervenir [...] à aider les gens autour d'eux. (F-05)

Pour leur part, les intervenantes ont toutes reconnu que le fait d'être à l'aise en milieu naturel et d'avoir une bonne condition physique étaient des facteurs très facilitants à la collaboration et à l'intervention.

Bien c'est sûr que le climat ça, ça va influencer, je crois, tu sais c'est comme l'endurance puis le niveau d'aisance et tolérance des intervenants dans le plein air [...], donc tout le côté physique du camping c'est sûr que ça a un impact, je crois. (I-04)

Ça été super important que ce soit des gens qui sont à l'aise dans la nature [...] tu peux pas faire quelque chose comme ça si tu es pas à l'aise à coucher par terre, ou dans des sleeping bags. (I-03)

5.4.4.2 Le degré d'implication et de motivation des intervenants

Tant pour les facilitateurs que pour les intervenantes, le degré d'implication et de motivation des intervenants a été mis en lumière, et ce, à plusieurs reprises. Les facilitateurs ont ainsi tous partagé une expérience où l'implication et la motivation des intervenants avait facilité ou nuit la collaboration entre eux. À cet effet, deux d'entre eux ont mentionné qu'il arrive parfois que les programmes soient perçus comme des camps de vacances, ou encore des classes nature, où les intervenants y jouent un rôle d'accompagnateur du groupe qui est laissé aux soins des moniteurs. Un autre a soulevé le fait qu'il arrive parfois que la charge d'accompagner des participants sur le terrain lors d'un programme est imposée par l'employeur. L'intervenant ainsi désigné risque de moins se sentir interpellé par le contexte ou le médium d'intervention.

Ce qui influence c'est la motivation des intervenants à prendre part à ce programme-là, comment ils veulent contribuer. (F-03)

[...] encore une fois, des fois c'est plus relié à leur implication, leur motivation personnelle, tu sais des fois c'est imposé là, c'est par l'employeur, il y a quelqu'un dans l'organisme qui trouve que c'est une très bonne idée, mais finalement les intervenants terrain sont pas très convaincus, fait que c'est sûr que leur degré de motivation, d'implication n'est pas le même [...]. (F-05)

[...] tu sais des fois un des défis qu'on a, c'est que je pense les gens avec qui on fait affaire, le référant qu'ils ont par rapport à des activités similaires c'est des classes nature ou tu sais il vont avoir fait ça, fait que tu sais pour eux des fois, je pense qu'ils n'en sont pas tout à fait conscients, mais ce genre d'activités-là égales vacances pour eux, pour les intervenants puis c'est vraiment pas ce qui est souhaité puis c'est pas ça qu'on fait [...], c'est sérieux c'est pas une classe nature où vous allez pouvoir aller boire du vin l'après-midi pendant que les moniteurs de camps s'occupent de vos jeunes. (F-05)

De leur côté, deux intervenantes ont souligné le fait que la motivation était essentielle au bon déroulement du programme et à la collaboration avec les facilitateurs.

Ça là, c'est pour ça que je te dis que dans cette aventure-là il faut que tout le monde y croit. (I-06)

Fait que faut que ce soit des intervenants qui aient le goût de le faire là, qu'ils y aillent pas juste, puis qu'ils soient super stricts dans les normes salariales puis tout ça là. (I-03)

Un autre élément a émergé des entretiens de trois facilitateurs à l'effet que la perception de certains organismes et intervenants à l'égard des programmes de la coopérative INAQ est parfois erronée. Ces derniers affirment que les programmes sont souvent perçus comme une occasion de pouvoir faire sortir leurs jeunes dehors et faire des activités de plein air. L'aspect de co-construction du programme selon les besoins des participants, et l'intégration de l'intervention à travers médium est alors mis de côté. Ils ajoutent qu'ils se sont souvent retrouvés face à une situation où l'intervenant et son organisme se positionnaient en tant que client, et conséquemment, adoptaient une attitude d'observateur et d'attente. Une des causes possibles de cette situation est évoquée à l'effet que les facilitateurs n'avaient pas suffisamment expliqué et clarifié le fonctionnement des programmes et la collaboration nécessaire entre les parties.

D'autres exemples sont à l'inverse, on prend contact avec l'organisme, on voit les intervenants, puis les intervenants la première réunion nous dise « bon, qu'est-ce que vous nous proposez, qu'est-ce qu'on fait? » À ce moment-là bien on ouvre la porte en disant bien voilà, « c'est quoi les besoins des jeunes? », « ha bon bien les jeunes x ou y puis avec tel besoin, mais donc qu'est-ce qu'on fait? On va faire du canot? Ils aimeraient bien ça faire du canot ». D'accord. Donc là on voit qu'on propose quelque chose où l'arrimage entre l'intervention et l'intervention par le plein air et l'aventure ou la nature, l'arrimage ne va pas être optimal [...]. Je ne sais pas si c'est par manque de connaissance de

l'approche ou par juste : acheter un produit, donc plus dans une visée mercantile dans ce sens qu'en tant que client, vous nous proposez quelque chose. [...] Donc il y a peut-être un manque de clarification au niveau du chargé de projet, qui est le facilitateur en charge de l'intervention, et les intervenants. (F-01)

Aussi, pour susciter cette motivation et cette implication, un des répondants facilitateurs mentionne qu'il est important de fournir un support particulier à ces intervenantes. Ces dernières ont d'ailleurs spécifié que le support tant sur le plan logistique que conceptuel leur avait été bénéfique.

[...] il y avait [un facilitateur] aussi qui était présent [dans la préparation] pour nous soutenir dans la construction de cette trame-là parce que nous autres on avait un chapeau plus intervention, mais tu sais, ça prenait un facilitateur pour dire bien [...] qu'est-ce qu'on peut faire comme activités ou à quoi on devrait les préparer. (I-01)

Le facilitateur là, [...] a toujours été très proactif et très investi dans notre dans notre projet [...], mais le fait d'être passionné de même puis de nous nourrir, il nous a nourris beaucoup là autant dans le pré que le pendant que l'après. Beaucoup, beaucoup, beaucoup nourrit, soutenu, il a pas besoin d'être tout le temps là en chair et en os, cependant toujours très soutenant et très au fait de tout ce qui se passe dans le projet. (I-05)

Enfin, deux facilitateurs précisent qu'une motivation et une bonne implication de leur part sont également nécessaires à une bonne collaboration. Alors qu'on pourrait en conclure qu'il va de soi qu'ils sont motivés et impliqués puisqu'ils sont responsables et souvent initiateurs de ces programmes, ils avouent avoir aussi leurs zones grises. À ce propos, un facilitateur admet que bien qu'il voit la nécessité de faire des efforts pour impliquer les intervenants dans le processus, il est parfois plus facile de laisser aller.

5.4.4.3 Les intérêts premiers des collaborateurs

Des objectifs communs et des allégeances communes ont été définis par trois intervenantes comme facteurs importants de la collaboration. L'une d'entre elles ajoute qu'il est également nécessaire que les collaborateurs soient en mesure de faire passer les objectifs et allégeances devant leurs intérêts personnels.

Puis un autre obstacle à la collaboration, je pense, [...], c'est de faire ça pour le groupe. Ça veut dire qu'à certains moments ... tu vas jouer un rôle plus important, puis à certains moments, tu vas t'effacer, mais si t'acceptes pas ça, puis que tu te sens tout le temps comme ... en compétition de prendre du terrain [...]. Ouais, fait que c'est de penser en fonction de groupe. (I-01)

Et comme je le mentionnais, il y a une question aussi d'égo à ce niveau-là. Donc de ne pas être là moi sur ma posture d'intervenant et d'être là comme intervenant, je fais ma job. Non non, on est là pour le jeune et là on voit ce qu'il nous propose et qu'est-ce qu'on fait avec ça. (F-01)

Un autre facilitateur soulève finalement l'importance du respect des limites de chacun et de l'humilité des collaborateurs, et particulièrement des facilitateurs.

Puis je pense que ce qui est important, c'est... il y a beaucoup de chasses gardées. C'est être respectueux des, des limites de chacun. Puis pour les facilitateurs, être assez humble et avoir beaucoup d'humilité pour se dire aussi qu'on n'est pas spécialiste de l'intervention spécifique. Par contre, on est spécialiste du médium dans lequel on intervient. Donc c'est avoir cette humilité-là. (F-01)

CHAPITRE 6 : LA DISCUSSION

Ce chapitre sera consacré à l'analyse et la discussion des résultats en tenant compte du cadre théorique et de la recension des écrits. Il sera plus spécifiquement divisé en quatre sections. La première sera davantage consacrée à l'analyse de la perception des répondants sur leur collaboration. Cette analyse sera mise en parallèle avec des éléments soulevés dans la recension des écrits et les études consultées antérieurement. La deuxième fera état de la structuration de la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes d'encadrement des programmes INAQ selon les quatre dimensions de D'Amour et al. (2003). Les deux dernières seront enfin consacrées aux forces, limites et biais de l'étude, ainsi qu'aux recommandations issues des entretiens et de notre analyse.

Rappelons d'abord les objectifs de cette recherche, ainsi que notre analyse de leur atteinte. Cette étude visait l'atteinte de trois objectifs principaux. Pour ce faire, des entrevues auprès de deux types de répondants ont été réalisées, pour un total de 13 personnes rencontrées. Le premier objectif visait à déterminer la structure de la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants qui encadrent les programmes d'INA de la coopérative INAQ. L'utilisation du modèle de structuration de la collaboration interprofessionnelle nous a adéquatement permis de situer la collaboration au sein des équipes INAQ selon ses quatre dimensions (gouverne, finalisation, formalisation et intériorisation). De cette analyse, certains constats ont émergé, tel que l'identification d'éléments propres au contexte des programmes de la coopérative et influençant sa structure de collaboration, aspects qui seront plus amplement développés dans la deuxième section.

Le deuxième objectif de la recherche voulait faire ressortir la perception des répondants sur leur collaboration. Plusieurs éléments sont ressortis des entretiens à cet égard. Les répondants se sont notamment prononcés sur leur propre définition de la collaboration interprofessionnelle, sur l'utilité d'une collaboration dans ce type de programme, sur la reconnaissance ou non d'une telle collaboration dans leur équipe et sur leur satisfaction de leur expérience de collaboration. De ces éléments, celui de la définition de la collaboration interprofessionnelle est celui qui a le plus attiré notre attention de par l'inégalité dans les perceptions des répondants. Les particularités dans les éléments de définition et l'analyse de son impact sur les autres éléments abordés dans la perception des répondants sur leur propre collaboration se retrouveront dans la première section.

Le troisième objectif visait à faire ressortir la perception des facilitateurs et des intervenants à l'égard des éléments qui favorisent et qui font obstacle à cette collaboration interprofessionnelle au sein de programme de la coopérative INAQ. Le chapitre des résultats a longuement fait état de ces facteurs, et la majorité de ces derniers correspondent à ceux que l'on retrouve dans la littérature. Notons que deux facteurs issus des répondants font toutefois exception. Il s'agit d'une part, dans les facteurs liés aux programmes et au contexte, de la déstabilisation des intervenants et d'autre part, dans les facteurs liés aux facteurs personnels des collaborateurs, de l'aisance en milieu naturel. On constate que ces deux exceptions sont interreliées et induites par le contexte particulier des programmes. Nous verrons également qu'ils seront des éléments exceptionnels dans la structuration des programmes INAQ. Ils seront en conséquence mis en lumière dans la deuxième section.

6.1 LES PRINCIPAUX CONSTATS DE L'ETUDE CONCERNANT LA PERCEPTION DES REpondANTS SUR LA COLLABORATION

Dans le cadre conceptuel, nous avons vu qu'il existe plusieurs synonymes à « la collaboration », ajoutant ainsi une complexité à la compréhension et la définition du terme. Le terme de collaboration est toutefois celui qui a été privilégié tout au long de cette recherche. Nous avons également vu que plusieurs éléments de définition étaient fondamentalement liés au concept de collaboration, tels qu'un langage, des buts et objectifs communs (Robidoux, 2007; Wacheux & Asmar, 2007) et des affinités personnelles ou professionnelles (D'Amour et al., 2005). Afin de préciser et qualifier la relation entre les professionnels, des auteurs ont proposé l'ajout de préfixe, tels que « multi », « inter », (Pronovost-Tremblay et Jinchereau, 1986, cité par Fortier, 2004) et « trans » (D'Amour et al., 2004; Gusdorf, 1990; Pétermann, 2007). Par ces préfixes, on tente de préciser les caractéristiques des relations entre collaborateurs (les rôles et responsabilités, l'interaction et la communication, le partage des objectifs et des plans d'intervention et la synergie) et de l'intensité de la collaboration. Pour Pronovost-Tremblay et Jinchereau, (1986, cités par Fortier, 2004), ces préfixes permettent de préciser le niveau de collaboration.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de parler de collaboration interprofessionnelle et les répondants ont été questionnés sur leur compréhension et leur définition de ce niveau de collaboration. De leurs réponses ont émergé la majorité des éléments de définition généraux de la collaboration identifiée par les auteurs consultés, à quelques exceptions près. Ainsi, lorsque les deux groupes de répondants définissent la collaboration, ils réfèrent, en partie ou en totalité, aux quatre éléments de la collaboration présentés dans la section 5.3.2. Il s'agit : a) du partage d'expertise; b) de la communication et de la concertation; c) des objectifs communs et d) des frontières disciplinaires perméables. En plus de ces éléments, les répondants ont fait référence à d'autres dimensions. Les facilitateurs ont parlé des « rôles définis » et de la « reconnaissance des champs de compétence », alors que les intervenants ont parlé de « l'ouverture aux autres » et de la « présence d'un leader ». En contrepartie, certains éléments de définition de la collaboration, issus de la recension, n'ont pas été abordés par les répondants. Le partage de pouvoir, la confiance et le respect mutuel (Crisp, 2004; D'Amour et al., 2005), l'interdépendance (D'Amour et al., 2005) et la dynamique de groupe (D'Amour et al., 2005; Wacheux & Asmar, 2007) en sont quelques exemples.

Le tableau suivant met en parallèle ces éléments de définition identifiés par les répondants avec ceux soulevés par les auteurs. Par son analyse, nous sommes à même de constater que peu d'éléments spécifiques aux modes de collaboration (« multi », « inter », « trans » disciplinaire) ont été soulevés. Les résultats témoignent donc d'une part, d'une assez bonne compréhension du concept général de collaboration, mais d'une difficulté à comprendre et définir un niveau de collaboration, ou l'intensité de la relation interprofessionnelle. Ainsi, les définitions de la collaboration de mode « interdisciplinaire » proposées par les répondants ne correspondaient pas à celles des auteurs consultés dans le cadre théorique. Il semble donc que la compréhension des caractéristiques déterminant les modes de collaboration interprofessionnelle ne soit pas acquise et répandue chez les répondants et, nous pouvons le supposer, dans certains milieux d'intervention.

Tableau 16 : Éléments de définition de la collaboration identifiés par les répondants en parallèle avec ceux soulevés par les auteurs

| Répondants | Auteurs |
|--|--|
| Partage d'expertise | Partage des rôles et des tâches (Fortier, 2004) ¹ |
| Présence de communication et de concertation | Langage commun (Wacheux & Asmar, 2007) Processus d'interaction et de communication (D'Amour, 1997; Robidoux, 2007) Partage d'informations (D'Amour, 1997) ¹ |
| Objectifs communs | Partage d'un objectif commun (Camiré et al., 2004; D'Amour et al., 2004; D'Amour et al., 1999; Mullins et al., 1999; Lessard, 2005; Robidoux, 2007) ² |
| Frontières disciplinaires perméables | Intégration des savoirs disciplinaires des membres de l'équipe (Camiré et al., 2004) ¹ Rôles et responsabilités ventilés au sein des membres. Possibilité d'un chevauchement professionnel consenti (D'Amour et al., 2004, Mullins et al., 1999) ³ |
| Rôles définis ^F | Rôles bien déterminés (Crisp, 2004) |
| Reconnaissance des champs de compétence ^F | Intérêt à mieux se connaître mutuellement (Crisp, 2004) Compréhension claire de l'historique des disciplines respectives (Crisp, 2004) |
| Ouverture aux autres ⁱ | Ambiance de collaboration plutôt que de compétition (Crisp, 2004) |
| Présence d'un leader ⁱ | Coordination entre les partenaires (Fortier, 2004) ¹ |
| | Confiance et respect mutuel (D'Amour et al., 2005; Crisp, 2004) Affinités personnelles ou professionnelles (Camiré et al., 2004) Construction d'une dynamique de groupe (D'Amour et al., 2005; Wachex et Asmar, 2007) Pouvoir partagé ou échangé (Crisp, 2004; D'Amour et al., 2005) Interdépendance (D'Amour et al., 2005) ¹ Clientèle commune (D'Amour, 1997) ¹ |
| ^F Éléments identifiés exclusivement par les facilitateurs ⁱ Éléments identifiés exclusivement par les intervenantes | ¹ Spécifique mais non exclusif au mode « inter ». ² Spécifique mais non exclusif au mode « inter » et « trans ». ³ Spécifique mais non exclusif au mode « trans » |

Comme mentionné, c'est lorsque certains répondants ont tenté de départager les niveaux de collaboration que la confusion s'est installée davantage. Ainsi, certains répondants ont tenté d'expliquer l'interdisciplinarité par le fait qu'une personne possède plusieurs expertises, ou encore par le simple fait de placer différents professionnels au sein d'une même équipe. Or, nous avons vu que la définition d'une collaboration était composée d'éléments essentiels et que chaque

niveau (multi, inter, trans) comportait ses particularités. Puisque ce sont les modes « inter » et « multi » qui ont été évoqués par les répondants, rappelons que le premier se différencie du deuxième par l'apparition d'une coordination claire entre les partenaires (Fortier, 2004), par l'introduction d'une réciprocité entre les professionnelles (Manière et al.) et de la notion de synergie au sein de l'équipe (D'Amour et al., 2004; Robidoux, 2007). Ceci suppose aussi un plus grand partage des rôles, des tâches et des prises de décisions jusqu'à une vision d'ensemble et partagée du problème (Pronovost-Tremblay et Jinchereau, 1986 cité dans Fortier, 2004) et parfois même à l'intégration des savoirs des autres membres de l'équipe (Camiré et al., 2004).

La confusion constatée dans la définition des répondants de la collaboration et des niveaux de collaboration nous oblige à nous questionner sur leur perception de l'atteinte d'une collaboration interdisciplinaire au sein des équipes INAQ. Néanmoins, si presque tous sont d'accord pour dire que la collaboration est nécessaire à la réalisation des programmes, l'atteinte d'une interdisciplinarité est loin de faire l'unanimité. Ce niveau de collaboration est perçu comme difficile à atteindre et comportant plusieurs défis d'adaptation. D'Amour et al. (2004) font également mention d'une intensité de collaboration plus élevée, impliquant des efforts d'intégration des savoirs de chacun, une plus grande flexibilité dans le partage des tâches et du pouvoir et comportant un élément de cohésion au sein de l'équipe.

À la lumière de la description des définitions issues du cadre théorique sur les modes de collaboration, il nous semble donc que l'intensité de la collaboration des équipes INAQ varie d'un programme à l'autre et selon différents éléments. En effet, l'analyse des contenus des entrevues avec les répondants révèle parfois un mode de collaboration « multi » et parfois « inter ». Si l'on reprend les caractéristiques associées au mode « multi », nous avons constaté que les rôles des membres de l'équipe (intervenant vs facilitateur) étaient parfois compartimentés et individuels. Les facilitateurs assument parfois un rôle de leadership complet et dans ce cas, les intervenants consultent les facilitateurs sans qu'il n'y ait de concertation. Bien que les objectifs définis au devis présenté par la coopérative INAQ sont partagés par les collaborateurs, c'est-à-dire que l'organisme ou l'intervenant y adhèrent, ces derniers ne prennent pas toujours part à leur élaboration. De plus, la réalisation concrète de ces objectifs semble être difficile à conceptualiser pour certains intervenants qui s'en remettent totalement aux facilitateurs.

Nous avons par ailleurs pu constater certaines situations où les caractéristiques de la collaboration correspondaient davantage au mode « inter ». Les répondants ont dans ce cas témoigné d'une concertation et d'une coordination entre les membres de l'équipe. Le processus d'élaboration des objectifs était alors fait de façon conjointe, et les décisions, tout au long du programme, étaient presque toujours prises de façon commune, avec consultation préalable des partenaires. Les rôles et responsabilités étaient partagés et un certain chevauchement était parfois observé. Enfin, certaines équipes tentent d'intégrer les savoirs disciplinaires de chacun dans le but d'avoir une meilleure perception de la situation du groupe et des individus et développent une synergie importante. Notons toutefois notre observation à l'effet que les quelques exemples où des caractéristiques de collaboration interprofessionnelle se sont manifestées au sein des équipes INAQ témoignent d'une nécessité de temps. Ainsi, les conditions d'atteinte d'un tel mode de collaboration semblent avoir été réunies suite à un vécu partagé des collaborateurs de plusieurs jours de préparation de programme, voire plusieurs mois. En conséquence, le mode « inter » a principalement été observé durant la phase active de programmes longs ou encore à la deuxième (ou troisième) édition d'un programme récurrent.

En ce qui concerne le mode de collaboration spécifique que nous avons choisi d'étudier, soit la collaboration interprofessionnelle, nous sommes à même de constater qu'elle est parfois difficile à installer et que certains critères soient nécessaires. Zahreddine (2010) explique à ce sujet que la réussite d'une collaboration interprofessionnelle repose principalement sur la recherche d'un équilibre entre l'autonomie et l'affirmation professionnelle et entre le partenariat et la synergie professionnelle. Ainsi, l'analyse des résultats nous amène à conclure qu'une collaboration interprofessionnelle ne s'improvise pas et nécessite un investissement réel de chacun, du temps et un contexte favorable. Les récits des répondants mettent en lumière un processus avec certaines étapes menant à l'atteinte de cette collaboration.

1. L'équipe est d'abord constituée, et les membres apprennent à se connaître
2. Les membres se familiarisent avec le champ d'expertise et d'intervention des autres membres et se les approprient.
3. Chaque membre tente ensuite d'intégrer certains éléments du champ professionnel à leur analyse des situations et à leur pratique

4. L'équipe travaille ensemble, tout en intégrant la vision de chacun. Une nouvelle lunette, issu de cette fusion peut ensuite apparaître.
5. La phase de travail, ou d'intervention concrète est optimisée et constamment mise à jour. On passe alors de la sectorisation des interventions à un décloisonnement des champs de pratiques et une fluidité dans l'intervention.

Or, nous en avons fait mention, très peu de répondants considèrent qu'ils ont atteint une collaboration de mode « inter » dans leur expérience au sein des équipes INAQ. Ainsi, ce modèle choisi préalablement par la coopérative ne semble pas si facile à concrétiser. Ce choix d'intégrer et de collaborer avec les intervenants du milieu reposait d'abord sur la pertinence du lien préétabli entre les intervenants et les participants. Cette situation permettait donc la possibilité d'élaborer des objectifs adéquats et adaptés aux besoins du groupe et d'arrimer de façon plus logique les interventions. Enfin, la collaboration de ces intervenants permettait d'assurer un suivi riche de sens auprès des participants, augmentant ainsi les retombées des programmes. Nous avons toutefois constaté que dans certains cas, les intervenants ne connaissaient pas les participants avant le programme et que le suivi n'était pas toujours possible.

6.2 LA STRUCTURATION DE LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE DANS LES ÉQUIPES INAQ

L'utilisation du modèle de processus de collaboration interprofessionnelle de D'Amour permet une meilleure compréhension de la construction de l'action par l'équipe, des rapports humains et des mécanismes qui en découle, des enjeux et des contraintes de cette collaboration et de l'interaction entre les différentes dimensions qui la compose. L'intensité et la mise en œuvre de ses dimensions dépendent de la situation et du contexte de l'action (D'Amour et al., 2004). En ce sens, trois éléments majeurs ont émergé de notre analyse du processus de collaboration interprofessionnelle des équipes INAQ. Ces éléments sont : a) le lien « commercial » qui unit les collaborateurs, b) le contexte dans lequel se déroule la collaboration ainsi que c) le temps passé entre collaborateurs (durée et récurrence des programmes). Selon nos observations, l'influence de ces trois éléments affecte principalement la dimension de la gouverne, mais nous le verrons, aussi les trois autres. Ceci rejoint la notion d'interdépendance des quatre dimensions de la

structuration d'une collaboration interprofessionnelle, essentielle à sa compréhension et à son analyse. Ainsi, un déséquilibre au sein d'une de ces dimensions affecte les autres dimensions et conséquemment, la collaboration dans l'équipe (D'Amour et al., 1999). Dans le cas des équipes de collaborateurs de la coopérative INAQ les trois éléments semblent affecter leur collaboration, voire agir comme un frein dans certaines situations. Les prochains paragraphes seront donc consacrés à la présentation et l'élaboration de ces trois éléments, ainsi que leur influence sur les quatre dimensions de la structuration de la collaboration.

6.2.1 LE LIEN COMMERCIAL UNISSANT LES COLLABORATEURS

En ce qui concerne le premier élément, nous avons en effet constaté que bien qu'INAQ soit une coopérative de solidarité, et que les organismes avec qui elle collabore sont des membres à part entière de cette coopérative, un lien de fournisseur de service/client s'installe. Ceci affecte en conséquence, les attentes des « clients » envers le service auquel ils s'attendent. De plus, il semble exister un écart entre l'idéal de collaboration des facilitateurs, à l'origine du choix de fonctionnement de la coopérative, et ce qui se produit concrètement. Ainsi, dans la majorité des cas, les organismes contactent la coopérative pour élaborer un programme d'INA. Un devis leur est ensuite proposé et une entente de service, avec les coûts associés est ensuite signée par les deux parties. Si l'organisme devient membre de la coopérative, il bénéficie d'un rabais sur les programmes en plus des bénéfices associés à ce statut. Les organismes payent donc pour un programme qui sera coordonné par la coopérative. Cette « commercialisation » des programmes positionne donc très souvent les acteurs comme des fournisseurs de service (les facilitateurs) et des clients (les intervenants). Ceci influence notamment la dimension de la gouverne dans l'attribution du pouvoir et la mise à contribution des différentes expertises au sein de l'équipe.

L'analyse de la dimension de la gouverne révèle donc que les répondants s'accordent presque tous pour dire que le pouvoir, même s'il est souvent partagé, est principalement assumé par les facilitateurs. Bien que cette position de leader soit attribuée aux rôles des facilitateurs par plusieurs auteurs (Greffrath et al., 2013; Norton, 2010a; Norton & Tucker, 2010; Schwarz, 2005; Stevens et al., 2004; Thomas, 2010), il semble que cette relation d'affaires incite à l'instauration d'une certaine hiérarchie dès les premières interactions.

En effet, plusieurs paramètres sont proposés et déterminés par la coopérative INAQ dès les premières rencontres entre collaborateurs. Les objectifs par exemple (dimension de la finalisation), bien qu'ils soient généralement entérinés par tous les collaborateurs, sont très souvent proposés par la coopérative INAQ lorsqu'il y a soumission d'un programme. L'organisme demandeur, surtout s'il en est à sa première expérience, peut alors accepter tel quel l'entente proposée, objectifs compris. Dans ce cas, il n'y a pas nécessairement de processus de décision d'équipe afin de déterminer quels sont les réels besoins des participants et les objectifs à atteindre. Il en va de même pour ce qui est de règles de conduites et de méthodes de communication (dimension de la formalisation). Tout comme les objectifs, ces règles sont proposées sous un format prédéfini par la coopérative INAQ lors de la construction d'un programme. Des règles de base sont ainsi déterminées dans un document signé, mais elles peuvent être bonifiées selon les besoins des collaborateurs.

Les effets de ce lien commercial peuvent également se faire ressentir sur le plan des allégeances (dimension de la finalisation). Bien que les répondants aient tous à cœur le mieux-être des participants, ceci peut toutefois se concrétiser de différente façon. Si les intervenantes se sont dites davantage centrées sur les participants, la majorité des facilitateurs se préoccupe, en plus des participants, d'une bonne intégration des intervenants au contexte et à la dynamique de collaboration. En effet, comme ils représentent l'organisation qui « fournit le service », il se peut qu'ils se sentent responsables des intervenants qui y collaborent.

Enfin, le lien d'affaire s'installant dès le début de la collaboration semble également influencer l'instauration d'une confiance entre les collaborateurs (dimension de l'intériorisation). Toutefois, une certaine inégalité dans l'accord de la confiance a été observée chez les deux types de répondants. Alors que la majorité des répondantes intervenantes ont manifesté une très grande confiance auprès de leurs collègues facilitateurs, ces derniers ont émis quelques réserves à cet effet et certains ont mentionné que la confiance ne s'installait pas d'emblée, mais parfois après un certain temps seulement. Cette dynamique pourrait donc en partie être due au fait que les intervenants s'en remettent beaucoup à l'expertise des facilitateurs et que ces derniers sont conscients de la possible déstabilisation une fois sur le terrain. Toujours dans cette dimension de

l'intériorisation de la collaboration, nous avons remarqué que le partage des rôles et principalement celui du leadership faisait en sorte que les facilitateurs initient davantage les actions et les intervenants accompagnent ou supportent ces actions. Ceci a d'ailleurs donné lieu à quelques insatisfactions de la part des certaines intervenantes qui percevaient parfois leur rôle comme de second plan.

Néanmoins, malgré ce lien « économique », le désir de mettre en place une collaboration plus profonde a été décelé tant chez les facilitateurs que chez les intervenantes rencontrées et dans certains cas les collaborateurs semblent passer outre cette relation « d'affaires » et installer une collaboration interprofessionnelle. Le facteur temps devient dans ce cas un vecteur important. En effet, la collaboration interprofessionnelle est majoritairement observée dans les programmes de longue durée (ex. programmes de plus de 14 jours ou se déroulant sur plusieurs mois) ou récurrents.

6.2.2 LE CONTEXTE DE LA COLLABORATION

Pour ce qui est du deuxième élément, soit celui du contexte de nature et d'aventure dans lequel se déroule la collaboration, il semble avoir une influence sur les quatre dimensions de la collaboration. Alors que ce contexte est familier pour les facilitateurs puisqu'il constitue en soit leur outil d'intervention, il peut parfois paraître inhospitalier pour certains intervenants. De par la déstabilisation inhérente à être plongé en milieu inconnu, les habitudes d'intervention sont ébranlées et les habiletés et compétences peuvent être voilées par la grande nécessité d'adaptation. On se retrouve alors, encore une fois, devant une inégalité entre les collaborateurs. Les uns se retrouvant en terrain très connu, ce qui facilite l'utilisation de leur expertise, et les autres parfois en milieu hostile. L'instauration d'une collaboration interprofessionnelle saine et égalitaire devient alors un défi de taille.

Ceci influence notamment l'opérationnalisation des expertises (dimension de la gouverne). Ainsi, bien qu'il arrive que les expertises soient parfois exploitées à leur plein potentiel et que le rôle d'expert soit partagé entre les membres selon les situations, nous avons vu que l'expertise des intervenants n'est pas toujours mise à contribution. Or, il apparaît que la

perception de la mise à contribution de l'expertise des intervenants n'est pas la même pour les deux types de répondants. Si les facilitateurs sont d'avis que certains éléments nuisent à la mise à contribution des intervenantes (comme leur manque d'aisance en milieu naturel), ces dernières semblent évaluer qu'elles ont pu suffisamment exercer leur expertise et elles en sont satisfaites. Ceci est peut-être dû en partie au contexte de la collaboration et la déstabilisation des intervenants alors que les rôles attendus de chacun des collaborateurs se voient alors perturbés. Les facilitateurs veulent apporter davantage de soutien aux intervenants et ces derniers se questionnent sur leurs rôles dans ce nouveau contexte parfois inconfortable.

Lorsque vient le temps de mettre en place les moyens d'atteinte des objectifs (dimension de la finalisation), le processus peut également devenir un peu plus confus pour des intervenants à leur début avec l'approche d'INA. En ce sens, certains facilitateurs ont mentionné que les objectifs étaient évolutifs, qu'il était nécessaire d'y garder une flexibilité et être en mesure de s'adapter constamment aux nouvelles informations et aux nouveaux besoins des participants. Concept qui semble avoir été difficile à intégrer pour certaines intervenantes habituées de travailler dans un contexte très défini et structuré.

Les structures d'informations (dimension de la formalisation) sont pour leur part soumises aux aléas du contexte et des conditions (climatiques par exemple) où se déroulent les programmes. Les méthodes et lieux de communication sont en conséquence adaptés au milieu d'intervention et aux événements qui surviennent. Bien que ceci soit parfois inhabituel pour certains, tous les collaborateurs semblent toutefois s'accommoder de ce fonctionnement.

Le contexte de nature et d'aventure semble par ailleurs avoir une influence positive sur la connaissance mutuelle des collaborateurs. L'analyse de l'intériorisation révèle en effet que les collaborateurs interrogés apprennent à se connaître au cours de programme et que la connaissance personnelle semble se développer plus aisément que la connaissance professionnelle. Ceci pourrait être facilité par le contexte qui oblige les collaborateurs à partager une certaine intimité durant une période déterminée et offre beaucoup de temps informel lors du programme.

Notons par ailleurs que bien que le contexte soit particulier et propre aux programmes à l'étude, cet élément a été identifié par d'autres auteurs comme influençant les dimensions de la collaboration. D'Amour et al. (1999) mentionnent notamment que la compréhension de la collaboration interprofessionnelle passe par la compréhension de la construction de l'action par le groupe et du contexte. Friedberg (1993) prend également en considération le contexte d'action des acteurs et ses caractéristiques spécifiques dans l'analyse de leur collaboration. Enfin, Lessard (2005) démontre dans les résultats de son étude sur une collaboration interprofessionnelle en région isolée la présence de quatre éléments contextuels (environnement physique, politique et organisationnel, économique et socioculturel) influençant toutes dimensions de la collaboration.

Avant de passer au troisième et dernier élément qui influence la structuration de la collaboration au sein des équipes INAQ, il nous semble pertinent d'ajouter ici l'observation d'une conséquence du lien commercial qui unit les collaborateurs et du contexte dans lequel ils collaborent. Il s'agit de la compréhension des rôles et du partage des territoires professionnels. Nous avons vu dans la recension des écrits que l'utilisation des termes qui définissent les personnes qui encadrent les programmes d'INA, ainsi que la définition de leurs rôles faisait l'objet d'une certaine confusion. Ce flou semble également se manifester dans les équipes INAQ alors qu'une certaine ambiguïté dans les rôles, surtout au début de la collaboration a été démontrée. De plus, les rôles des intervenants peuvent différer grandement d'un programme à l'autre, notamment selon leur connaissance des participants, du lien préétabli avec eux et de l'opportunité ou non d'assurer un suivi post-programme auprès d'eux. L'arrimage entre les champs professionnels se manifeste en conséquence différemment d'une équipe à l'autre.

Nous avons précédemment conclu à ce sujet que les rôles sont la plupart du temps globalement bien compris, mais qu'une période d'adaptation est souvent nécessaire de part et d'autre pour une pleine compréhension et une mise en action appropriée des collaborateurs dans ce contexte. Ceci peut laisser supposer que les limites professionnelles ne sont pas toujours bien définies. En effet, si l'expertise professionnelle liée au plein air, à la nature et l'aventure est clairement attribué aux facilitateurs et leur équipe de guide, il en est tout autre lorsque l'on parle de celles liées à l'intervention. Ces zones grises quant aux limites professionnelles des collaborateurs semblent attribuables à deux principaux facteurs. D'une part, la « profession »

relative aux facilitateurs (intervenant en contexte de nature et d'aventure) n'est pas une profession clairement définie et socialement reconnue. Il s'agit en fait d'une fusion entre deux professions, soit celle de guide d'aventure, à une autre profession liée à un domaine d'intervention. En contrepartie, bien que la profession respective des intervenants soit généralement bien connue et définie, elle se déroule dans un tout autre contexte, sous l'égide d'un nouveau médium d'intervention. Les balises professionnelles habituelles sont en conséquence ébranlées ou nécessitent, du moins, quelques adaptations et l'opérationnalisation des actes professionnels est décontextualisée. Cette zone grise avant l'adaptation laisse place à des limites professionnelles un peu plus floues.

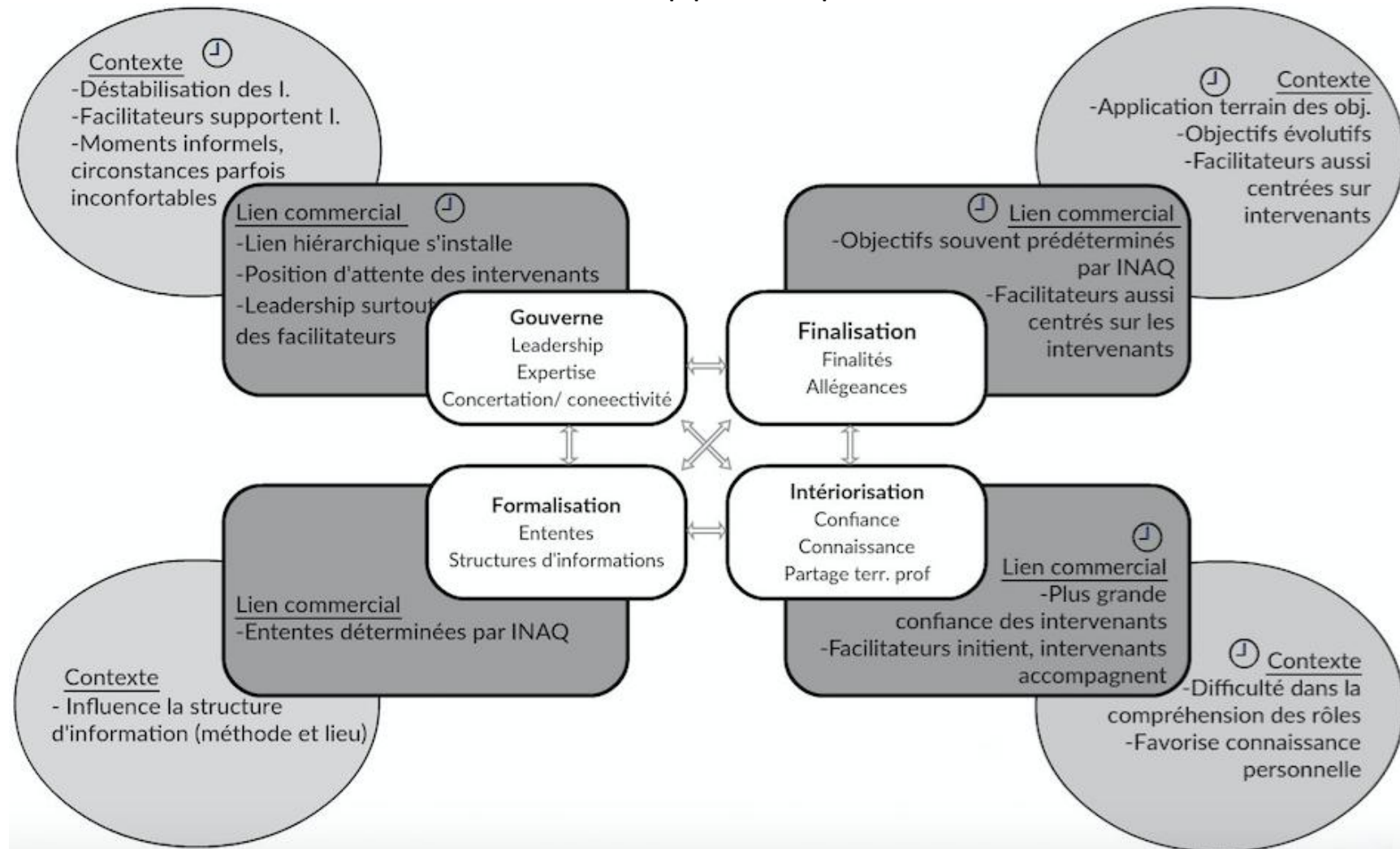
6.2.3 LE TEMPS

Un dernier élément mérite ici d'être présenté à titre de modérateur des deux précédents. L'expérience de certains répondants témoigne en effet que le temps atténue ou efface l'influence du lien d'affaire des collaborateurs ainsi que celui du contexte (lors des programmes longs ou récurrents par exemple). Ceci corrobore les propos de Robidoux (2007) voulant que les professionnelles qui collaborent aient besoin de temps pour devenir un groupe afin que leurs liens se développent adéquatement pour collaborer de façon efficace. À ce moment, les rôles se rééquilibrent, le pouvoir est davantage partagé (dimension de la gouverne) et la confiance devient plus mutuelle (dimension de l'intériorisation). Le facteur temps semble également atténuer ou éliminer le sentiment de responsabilité des facilitateurs envers les intervenants, ainsi que les facteurs d'influence lors du choix et de la réalisation des objectifs (dimension de la finalisation).

La figure 3 suivant tente d'illustrer la structuration des équipes d'encadrement des programmes INAQ selon le modèle de D'Amour, en y incluant les conclusions de notre analyse et les trois éléments identifiés. Elle démontre donc en quoi le lien commercial et le contexte d'intervention influencent les quatre dimensions de la collaboration interprofessionnelle dans le cas des équipes d'encadrement de la coopérative INAQ. Il devient ici évident que le déséquilibre (voire à certains moments le frein) de la collaboration prend principalement source dans la dimension de la gouverne où les plus grands facteurs d'influence se font davantage sentir. Cette déstabilisation se répercute aussi notamment sur les dimensions de la finalisation et de

l'intériorisation et à moindre mesure, sur celle de la formalisation. Enfin, des petites images d'horloges indiquent les facteurs d'influence qui sont atténués par le temps.

Figure 3 : Révision du modèle de structuration de la collaboration interprofessionnelle de D'Amour et 2003 selon la situation des équipes de la coopérative INAQ¹⁴



¹⁴ La lettre « I. » est utilisée dans le schéma pour désigner « intervenants »

6.3 LES FORCES, LIMITES ET BIAIS DE L'ÉTUDE

Comme toute étude, celle-ci comporte des forces, des limites et des biais. L'interprétation des résultats présentés précédemment se doit donc de prendre en considération ces éléments. Ces derniers sont ici présentés plus en détail.

6.3.1 LES FORCES

L'une des principales forces de cette étude réside dans son caractère novateur. D'une part, les programmes d'INA sont encore très peu nombreux au Québec. Bien qu'un engouement se manifeste actuellement pour cette modalité d'intervention, aucune balise en terme d'opérationnalisation, de type de clientèle, de structure de programme et d'encadrement n'a été mise en place. Ainsi toute étude visant une meilleure compréhension de ce type de programme nous semble pertinente. De plus, l'angle de la collaboration au sein des équipes d'encadrement de programme d'INA n'a, à notre connaissance, jamais été exploré auparavant. Notons également que l'objet de l'étude (coopérative INAQ) comporte de lui-même un aspect novateur puisqu'il était le seul, et le premier au Québec au moment de l'étude, à utiliser ce fonctionnement de collaboration avec les intervenants du milieu. Ainsi, le fait d'avoir interviewé à la fois des facilitateurs et des intervenants enrichit les résultats issus de l'évaluation de leur collaboration. Puisque l'encadrement constitue un élément crucial dans la réalisation d'un programme d'intervention, nous espérons que cette étude puisse être un vecteur de réflexion dans le développement de cette approche, surtout dans notre contexte québécois.

D'autres forces se dégagent également de cette étude. L'une d'elles réside dans la pertinence du cadre théorique. Il s'agit en effet d'un cadre théorique reconnu dans le domaine et ayant été utilisé et validé à plusieurs reprises pour comprendre la collaboration interprofessionnelle et interorganisationnelle, notamment au sein de programmes de services de santé québécois. L'ampleur de l'analyse se révèle également une autre force. D'une part, un travail important a été effectué pour la catégorisation des dimensions du processus et d'autre part, une analyse exhaustive des perceptions, telles que les retombées, l'utilité, la satisfaction et les éléments facilitants et faisant obstacle à la collaboration ont été explorés. Ceci a permis, nous le croyons, de dresser un portrait

assez juste et détaillé du phénomène de collaboration au sein des programmes INAQ. Enfin, le fait d'avoir rencontré des facilitateurs et des intervenants, permettant la triangulation des données, ajoute à la force de l'étude, malgré la petitesse des échantillons.

6.3.2 LIMITES ET BIAIS DE L'ETUDE

La principale limite identifiée de cette étude se situe sur le plan de l'échantillon d'intervenants. Si d'une part l'échantillon de facilitateur représente près de 72 % de la population de facilitateur à l'étude, nous ne pouvons en dire autant en ce qui concerne les intervenants. En effet, alors que cette population était constituée de 42 intervenants, 8 d'entre eux ont accepté de participer à l'étude, soit environ 17 %. Bien que la taille de cet échantillon est très convenable et qu'un petit nombre de participants n'altère pas nécessairement sa fiabilité (Fortin, 2010; Frisch, 1999; Miles & Huberman, 2003; Mongeau, 2008), il est à noter que ces 8 répondantes étaient issues de seulement quatre programmes réalisés par la coopérative INAQ sur un total de trente retenues comme pertinent à l'étude. Comme il s'agissait d'échantillon de volontaires, on peut alors se questionner sur les motifs de participation ou de non-participation des intervenants sollicités. Les répondants à l'étude pourraient par exemple constituer ceux qui étaient les plus satisfaits de leur collaboration ou issus des programmes qui ont les mieux fonctionné. Ceci pourrait en conséquence influencer les résultats, tels qu'une perception plus élevée des intervenantes concernant leur mise à contribution de leur expertise. Afin de pallier à cette limite, nous aurions pu demander aux facilitateurs de répondre aux questions en fonction de leur collaboration avec les intervenantes participantes à l'étude. Ceci aurait évidemment été à l'encontre de l'éthique de la recherche, nous obligeant ainsi à révéler l'identité des répondantes. Par ailleurs, nous avons tenté de prendre cette limite en considération lors de la présentation et de l'analyse des résultats. Dans ce cas et à cette condition, Beaud (2003) affirme qu'un échantillon ne comportant pas les caractéristiques idéales peut tout de même être favorable et enrichir l'interprétation.

Par ailleurs, mentionnons également qu'une autre limite de cette étude réside dans l'absence de stratégies de validation de l'analyse thématique. En effet, certaines stratégies auraient pu être utilisées, telles que le contre-codage, une analyse par des pairs chercheurs ou un retour auprès des répondants pour validation des thèmes identifiés. Or, par contrainte de temps et de

ressources, aucune de ces stratégies n'a pu être mise en place, ce qui peut constituer un obstacle à la validité interne de l'étude.

L'un des biais importants de cette étude est le lien étroit de l'étudiante-chercheuse avec la coopérative INAQ. Elle était en effet, au moment de l'étude, guide-logisticienne et facilitatrice pour l'organisme. Cette situation a pu amener un biais tout au long de la recherche, de la collecte de données à l'analyse. En effet, bien qu'un effort d'impartialité ait été déployé, un préjugé favorable pour ce type d'intervention et pour l'utilité de la collaboration dans ce contexte n'a pu être totalement éliminé. Ainsi, si le fait de bien connaître tous les facilitateurs participants de l'étude a pu faciliter les échanges lors des entrevues avec ces derniers, les limites ont été anticipées lors de la planification de l'échantillonnage en ce qui concerne la participation des intervenants ayant collaboré avec elle. Étant donné que l'étudiante avait collaboré avec un total de douze d'entre eux, des précautions pour réduire ce biais ont été mises en place dès le début de la sélection des échantillons. D'abord, le premier contact avec les organismes membres utilisateurs (desquels les intervenants-collaborateurs sont à l'emploi) a été fait par la directrice de la coopérative INAQ pour éviter que l'étudiante y soit directement liée. Dans la deuxième phase du recrutement de participants, une lettre directement envoyée aux intervenants faisait mention que dans l'éventualité où une personne ayant collaboré directement avec l'étudiante, le processus prévoyait un intervieweur externe pour les rencontrer s'il le désirait. Bien qu'aucun de ces intervenants n'ait participé à l'étude, les répondantes intervenantes avaient ouvertement été avisées du statut de l'étudiante. Ainsi, nous pouvons supposer qu'un possible filtre ait pu s'installer dans leur discours.

6.4 LES RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE

Lors des entrevues, les participants à l'étude ont été invités à partager leurs propositions pour améliorer la collaboration au sein des équipes des programmes INAQ. Des éléments intéressants en sont ressortis. De plus, l'analyse des résultats nous a permis de tirer certaines conclusions et de formuler également des recommandations pour la pratique de collaboration dans un contexte de programmes d'INA. Qu'elles soient issues des répondants de l'étude ou de nos conclusions, ces recommandations se regroupent en deux grandes catégories, soit la modification de certains éléments des programmes et l'amélioration de la compréhension de l'approche. Nous

croyons que ces recommandations pourraient être pertinentes, notamment au Québec, alors qu'un intérêt grandissant pour cette approche se fait sentir dans tous les milieux d'intervention. De plus, bien que la coopérative INAQ n'existe plus à ce jour, quelques organismes proposant ce type de programme (ex : Ex Situ Expérience et Face aux vents) ont été créés dans les dernières années. Ces organismes ont également opté, à différents niveaux, pour un modèle de coopération au sein de leur équipe d'encadrement. Ainsi, les résultats et conclusions issus de cette étude pourraient s'avérer pertinents dans le développement de cette pratique au Québec. Cette dernière section sera donc consacrée à la présentation de ces quelques recommandations.

6.4.1 LA MODIFICATION DE CERTAINS ÉLÉMENTS DES PROGRAMMES POUR FAVORISER LA COLLABORATION

Selon le point de vue de certains facilitateurs, le fait d'alléger le degré d'aventure dans certains programmes et de réutiliser les mêmes parcours et hébergement pourrait faciliter la collaboration. Cette idée a notamment été proposée afin de pallier au manque d'aisance en milieu naturel et en contexte de nature de certains intervenants. En ce sens, un facilitateur propose d'utiliser des hébergements chauffés durant l'hiver, et une équipe qui assurerait la totalité de l'aspect logistique des expéditions (monter les campements, transport des gros bagages, etc.). De plus, le fait d'aller aux mêmes endroits permettrait à l'équipe d'être en zone de confort et de se concentrer davantage sur la collaboration et les participants. Dans le même ordre d'idée, ce même facilitateur suggère d'augmenter la grosseur des équipes. Ceci permettrait notamment, selon lui, d'alléger la charge de travail des collaborateurs, avoir plus de plaisir à travailler et être ensemble et ainsi accroître la qualité de la collaboration. Certains auteurs mettent toutefois en garde que des difficultés de coordination croissent avec l'augmentation de la taille de l'équipe (Douglas, 1983; Hébert, 1997, dans Robidoux, 2007)

Pour ce qui est de la perspective des intervenantes, l'une d'entre elles croit que le fait de lui donner plus de place dans l'équipe aurait pu améliorer la collaboration. Cette proposition n'est toutefois pas partagée par toutes les répondantes. Ceci confirme que d'un programme à l'autre, plusieurs éléments sont variables.

Enfin, notre analyse démontre clairement que la récurrence et la longueur des programmes ont une influence importante sur la qualité de la collaboration. Il serait donc pertinent d'explorer davantage en quoi ces deux éléments apportent une amélioration de la collaboration et tenter de favoriser ces types de programmes.

6.4.2 AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION DE L'APPROCHE

Comme mentionné, nous observons un intérêt grandissant pour l'approche d'INA dans différents milieux d'intervention. Or tous n'en ont pas la même compréhension. Afin d'éviter le développement anarchique, voire dangereux d'une mauvaise utilisation de la nature et de l'aventure à des fins d'intervention, il serait pertinent de mieux la faire connaître et d'en préciser les balises.

Dans le cadre de cette étude, la grande majorité des répondants ont également souligné l'importance de trouver des stratégies pour améliorer la compréhension de l'approche et en conséquence, du fonctionnement utilisés par la coopérative INAQ. Plus précisément, ils ont proposé de mieux poser les assises de la collaboration, c'est-à-dire de s'assurer d'une bonne compréhension des rôles, responsabilités et attentes des collaborateurs. Pour faciliter cette compréhension, une augmentation du temps entre collaborateurs a également été identifiée comme moyen, par exemple en augmentant le nombre de rencontres d'équipe avant et pendant le programme. L'idée d'une sortie préparatoire en équipe a également été avancée dans le but de permettre aux intervenants de vivre le contexte et son application et d'allouer aux collaborateurs plus de temps pour échanger, se connaître et planifier le programme.

En poussant plus loin l'idée de cette sortie préparatoire en équipe, celle d'offrir une formation spécifique aux collaborateurs a émergé tant des entretiens avec les répondants que dans les conclusions de notre analyse. Les difficultés évoquées, telles que la déstabilisation des intervenants lors de l'immersion en milieu naturel, le manque de temps pour des rencontres de « mise à niveau » et l'arrimage des cultures professionnelles semblent justifier la mise en place d'une offre de formation. La forme que pourrait prendre cette formation est variable selon les répondants à l'étude et se matérialise soit par des outils didactiques proposés aux intervenants, soit

par des cours dans le cadre d'un programme déjà existant ou encore par la création d'un programme spécifique. Dans ce processus de formation, l'importance de faire vivre l'aventure aux intervenants afin qu'ils intègrent l'expérience de l'approche, que leur intérêt soit davantage suscité et leurs réflexions approfondies sont évoqués. Cette proposition de formation s'adresse également aux facilitateurs qui pour leur part pourraient s'insérer dans un processus de formation continue ou spécifique à une clientèle. Enfin, une partie de formation conjointe (facilitateur et intervenants) trouverait également sa pertinence dans l'exploration et l'expérimentation du partage des cultures professionnelles.

Enfin, dans le but d'assurer une concertation entre les différents acteurs et un développement réfléchi et adéquat, la création d'une association (ou autre véhicule) nous semblerait judicieux. Ce regroupement devrait veiller à assurer l'unicité de chaque organisme ou programme, mais s'assurer d'établir des principes de base commun et adapté à la réalité québécoise. En termes de balise, des critères et compétences de base des collaborateurs pourraient être établis. À titre d'exemple, la connaissance des participants et la possibilité d'un suivi post-programme pour les intervenants nous semblent un prérequis.

CONCLUSION

*Se réunir est un début, rester ensemble
est un progrès, **travailler ensemble**
est la réussite.*

Henry Ford

Cette étude a permis d'explorer le processus de structuration d'une collaboration interprofessionnelle dans le cadre de programmes d'INA. Pour la majorité des répondants, cette collaboration est utile, voire essentielle à l'atteinte des objectifs des programmes INAQ. Rappelons qu'il s'agit ici de réunir un contexte qui est à la fois un moyen (nature et aventure) à une intervention thérapeutique et avec des clientèles diverses. Avec toute la logistique, les défis et les compétences que cela nécessite, la combinaison d'expertises vient donc manifestement potentialiser la portée des programmes.

Par contre, la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle dans ce contexte n'est pas si facile et peut se complexifier selon les situations. D'abord, la compréhension et la définition même de ce mode de collaboration se sont avérées plutôt laborieuses pour la majorité des deux types de répondants. De plus, bien qu'ils considèrent qu'une collaboration soit nécessaire, ils ont exprimé quelques réserves quant à leur évaluation de l'atteinte d'une collaboration interprofessionnelle lors de leurs expériences avec la coopérative INAQ. En définitive, il semble essentiel de prendre le temps d'instaurer les facteurs facilitants à cette collaboration et s'efforcer de réduire ceux qui peuvent nuire à une telle entreprise. Le modèle de collaboration interprofessionnelle semble donc être à la base une excellente formule. Encore faut-il rassembler les éléments favorables. Les résultats de cette étude révèlent en ce sens quelques préalables pour une bonne collaboration au sein des équipes INAQ. Le fait que les intervenants connaissent les participants avant le programme et qu'ils puissent assurer un suivi auprès d'eux par la suite en est un. De l'analyse de la structure de collaboration émergent également deux éléments majeurs d'influence, soit le lien commercial qui unit les collaborateurs et le contexte dans lequel les membres évoluent. Ces deux facteurs sont à la source de déséquilibre dans les quatre dimensions de la collaboration selon le modèle utilisé et parfois carrément un frein à la collaboration. Par ailleurs, un troisième élément vient agir à titre de modérateur des deux premiers; le temps. Dans les programmes longs et récurrents, le leadership, le partage d'expertise, de tâche et de responsabilités

ainsi que la déstabilisation des intervenants liés au contexte parfois non familial tendent à s'estomper. On peut alors observer un certain rééquilibrage dans la structure de collaboration.

Ces quelques facteurs d'influence sont issus d'une situation particulière, peut-être même unique, celle de l'encadrement des programmes de la coopérative INAQ. Si un plus grand nombre ou des répondants différents avaient participé aux entrevues, d'autres facteurs s'en seraient peut-être dégagés. Ainsi, sans pouvoir généraliser les résultats à tous les programmes d'INA existants, ces derniers pourraient être source de réflexion ou d'inspiration. En effet, au moment où l'on constate un intérêt grandissant pour cette approche d'intervention, tant dans le désir d'intégration de cette approche dans des opérations courantes, que dans la création de programmes d'intervention ou de formation, les résultats issus de cette étude pourraient être utiles aux entreprises, organismes et institutions afin de mieux préparer les professionnels et les équipes d'encadrement et optimiser leur collaboration.

L'approche d'INA semble se développer de plus en plus au Québec. Or, il existe encore très peu de balises, de moyens, de véhicule pour encadrer son développement et s'assurer d'une action collective et concertée entre les différents acteurs. Faire connaître cette approche reste encore le meilleur moyen pour que les professionnels, issus de tous les domaines, aient la possibilité de se l'approprier, d'aller chercher les ressources nécessaires pour élaborer un programme adapté à leur clientèle et de mettre en place une équipe de collaborateurs efficaces. Or, pour parfaire les connaissances et mieux comprendre le processus et fonctionnement de tels programmes et de leur encadrement, de futures recherches pourraient être fort utiles. La réalité québécoise étant unique, l'exploration des différents modèles d'encadrement utilisés pourrait par exemple contribuer à définir quel modèle est adapté à telle situation. D'autres recherches sur le modèle collaboratif pourraient également élargir sa compréhension. Enfin, au-delà de la diffusion d'informations nécessaires à une bonne compréhension et à la pratique de cette approche, il nous semble nécessaire que tous les acteurs concernés agissent en concertation afin de définir, notamment, les balises et critères d'encadrement de tels programmes et assurer un développement judicieux et éclairé de l'approche au Québec.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvarez, A. G., & Stauffer, G. A. (2001). Musing on adventure therapy. *The Journal of Experiential Education*, 24(2), 85-91.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, Québec: Les éditions CEC.
- Baldwin, S. A., Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2007). Untangling the alliance-outcome correlation: exploring the relative importance of therapist and patient variability in the alliance. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 75(6), 842-852.
- Bandoroff, S. (1989). *Wilderness-Adventure Therapy for Delinquent and Pre-Delinquent Youth: A Review of the Literature*. Repéré à <http://sbiproxy.ugac.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED377428&login.asp&lang=fr&site=ehost-live>
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beaud, J. P. (2003). L'échantillonnage. Dans Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. (pp. 211-242). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Becker, S. P. (2010). Wilderness Therapy: Ethical Considerations for Mental Health Professionals. *Child youth care forum*, 39, 47-61.
- Berger, R. (2006). Sing contact with nature, creativity and rituals as a therapeutic medium with children with learning difficulties: a case study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(2), 135-146.
- Berger, R. (2008). Going on a journey: a case study of nature therapy with children with a learning difficulty. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 315-326.
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M., & Dessurault-Pelletier, M. (2012). Quand passion rime avec transformation : les retombées d'un programme d'éducation par

- l'aventure au sein d'une école secondaire alternative. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 62-91.
- Beringer, A., & Martin, P. (2003). On adventure therapy and the natural worlds: Respecting nature's healing. *Journal of Adventure and Outdoor Learning*, 3(1), 29-39.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (1993). *Training Adventure Therapists: A Mental Health Perspective*. Communication présentée au à Bradford Institute on Americans Outdoors, Martinsville, IN.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (2008). *The promise of wilderness therapy*. Boulder, CO: Association for experiential education.
- Bettmann, J. E., Russell, K. C., & Parry, K. J. (2013). How Substance Abuse Recovery Skills, Readiness to Change and Symptom Reduction Impact Change Processes in Wilderness Therapy Participants. *Journal of child and family studies*, 22, 1039-1050.
- Blanc, V., Lacelle, M.-A., Perreault, G., Roy, É., & Corno, C. (2010). *IPMSH: Une approche mutlidisciplinaire de la recherche en sciences humaines*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy.
- Boyd, N. L. (1971). *Play and game theory in group work*. The Jane Addams Graduate School of Social Work: University of Illinois at Chicago Circle.
- Bunce, J. (1998). Sustaining the wilderness therapist. Dans C. M. Itin (Éd.), *Exploring the boundaries of adventure therapy: international perspective. Proceeding of the international adventure therapy conference (1st, Perth, Australia, July 1997)* (pp. 189-200). Boulder, CO: Association for experiential education.
- Camiré, L., Moisan, S., & Faugeras, F. (2004). *Le partenariat en centre jeunesse. Module pédagogique*. Québec, Québec: Centre jeunesse du Québec. Institut universitaire.
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., Museux, A.-C. (2014). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI).

- Carpenter, C., & Pryor, A. (2004). A confluence of cultures: wilderness adventure therapy practice in Australia and New Zealand. Dans S. Bandoroff, & S. Newes (Éds.), *Coming of age: the evolving field of adventure therapy* (pp. 224-239). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Carrière, M. (2001). Le partenariat dans le champ des troubles mentaux dix ans après la politique de santé mentale. *Santé mentale au Québec*, 26(1), 216-241. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/SMQ/2001/v26/n1/014519ar.pdf>
- Cheung, K. W. (2006). *Adventure-based counselings a therapeutic intervention with youth-at-risk in Hong Kong: the view of senior practitioners*. Université of Hong Kong.
- Cotton, S., & Butselaar, F. (2013). Outdoor adventure camps for people with mental illness. *Australasian Psychiatry*, 21(4), 352-358.
- Coyle, G. L. (1948). *Group work with American youth*. Harper and Brothers Publishers.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). Using codes and code manuals: a template organizing style of interpretation. Dans B. F. Crabtree, & W. L. Miller (Éds.), *Doing qualitative research* (2e éd) (pp. 163-177). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Crisp, S. (1998). International Models of Best Practice in Wilderness and Adventure Therapy. Dans C. M. Itin (Éd.), *Exploring the boundaries of adventure therapy: international perspectives. Proceedings of the international adventure therapy conference* (pp. 56-74). Perth, Australia: Association for Experiential Education, Boulder C. O.
- Crisp, S. (2002). *Australian wilderness adventure therapy accreditation scheme (AWATAS)*. Neo youthpsych consulting Australia.
- Crisp, S. (2004). Envisioning the birth of a profession: a blue-print of evidence based, ethical, best practice. Dans S. Bandoroff, & S. Newes (Éds.), *Coming of age: the evolving field of adventure therapy* (pp. 209-223). Boulder, Co: Association for experiential education.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de la santé première ligne au Québec*. Université de Montréal, Montréal.

- D'Amour, D., Beaulieu, M.-D., San Martin Rodriguez, L., & Ferrada-Videla, M. (2004). Key elements of collaborative practice & frameworks: conceptual basis for interdisciplinary practice. Dans S. Canada (Éd.), *Interdisciplinary education for collaborative patient-centered practice* (pp. 63-84). Ottawa: Gouvernement du Canada.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal Of Interprofessional Care*, 19 Suppl 1, 116-131. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mnh&AN=16096150&lang=fr&site=ehost-live>
- D'Amour, D., Goulet, L., Pineault, R., Labadie, J.-F., & Remondin, M. (2003). *Étude comparée de la collaboration interorganisationnelle et de ses effets : le cas des services en périnatalité*. Ottawa, Ontario: Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé.
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19, 8-20. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=2009042307&lang=fr&site=ehost-live>
- D'Amour, D., Sicotte, C., & Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(3), 67-94.
- Dallaire, N., Goyette, M., & Panet-Raymond, J. (2003). *Le partenariat dans un centre jeunesse à l'aune des approches-milieu*. Montréal: Conseil québécois de recherche sociale.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. S. (1994a). Research Update: Two-Year Follow-up Report for the Wilderness Therapy Program. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 48-50.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. S. (1994b). *Wilderness Therapy: Foundations, Theory and Research*. Kendall/Hunt Publishing Company, 4050 Westmark Drive, Dubuque, IA 52002.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. S. (2012). Reflections on a Trip: Two Decades Later. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 326-340.
- Davis-Berman, J., & et al. (1994). Therapeutic Wilderness Programs: A National Survey. *Journal of Experiential Education*, 17(2), 49-53.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E., & Hubble, M. A. (2010). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy*. American Psychological Association.
- Ewert, A. W., McCormick, B. P., & Voight, A. E. (2001). Outdoor experiential therapies: Implications for TR practice. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(2), 107-122.
- Faria, C. (2009). *Nurse practitioner perceptions and experiences of interprofessional collaboration with physicians in primary health care settings*. Queen's University, Kingston, Ontario.
- Fortier, L. (2004). *Des alliances...au quotidien. La base de la collaboration interprofessionnelle*. Communication présentée au congrès annuel de l'AQIISM, Montréal. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs59738>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche (2e édition)*. Montréal: Chenelière éducation.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle: Dynamique de l'action organisée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Frisch, F. (1999). *Les études qualitatives*. Pairs: Éditions d'Organisation.
- Furgeson, G. (1999). *Shouting at the sky: Troubled teens and the promise of the wild*. New York: St. Martin's Press.
- Gargano, V., & Bergeron-Leclerc, C. (2013). Apprendre autrement: les effets d'un programme collégial d'éducation par l'aventure au plan du développement personnel et social. *Revue pour la recherche en éducation*, 2, 32-49.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt publishing.
- Gass, M. (1993). Foundations of adventure therapy. Dans M. Gass (Éd.), *Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming* (pp. 3-10). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

- Gass, M., & Gillis, H. L. (2010). Clinical supervision in adventure therapy: enhancing the field through an active experiential model. *Journal of Experiential Education*, 33(1), 72-89.
- Gass, M., Gillis, H. L., & Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy. Theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Gath, S. (2009). *Adventure and therapy: a training guide for adventure facilitators*. Prescott College, Prescott, Arizona.
- Gilbert, B. (1998). The Development of a New Zealand Tertiary Qualification in Adventure Based Social Work. . Dans C. M. Itin (Éd.), *Exploring the boundaries of adventure therapy: international perspectives. Proceeding of the international adventure therapy conference (1st, Perth, Australia, July 1997)* (pp. 106-113). Boulder, CO: Association for experiential education.
- Gillis, H. L. (1992). *Therapeutic Uses of Adventure-Challenge-Outdoor-Wilderness: Theory and Research*. Communication présentée au Coalition for Education in the Outdoors Symposium, Martinsville, IN.
- Gillis, H. L., & Gass, M. (2010). Treating Juveniles in a Sex Offender Program Using Adventure-Based Programming: A Matched Group Design. *Journal of child sexual abuse*, 19, 20-34.
- Gillis, H. L., & Ringer, M. (1999). Adventure as therapy. Dans S. Priest, & J. C. Miles (Éds.), *Adventure programming* (pp. 29-37). Venture, Pensylvanie: State college.
- Goldenberg, M., McAvoy, L., & Klenosky, D. B. (2005). Outcomes from the Components of an Outward Bound Experience. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 123-146.
- Graham, J. (1997). *Outdoor leadership*. Seattle: The Mountaineers.
- Green, C. A., Polen, M. R., Jonoff, S. L., Castleton, D. K., Wisdom, J. P., Vuckovic, N., ... Oken, S. L. (2008). Understanding how clinician-patient relationships and relational continuity of care affect recovery from serious mental illness: STARS study results. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32(1), 9-22.
- Greffrath, G., Meyer, C. D. P., Strydom, H., & Ellis, S. (2013). A comparison between centre-based and expedition-based (wilderness) adventure experiential learning regarding group effectiveness:

- a mixed methodology. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(1), 11-24.
- Gusdorf, G. (1990). Réflexions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de psychologie*, 43(379), 869-885.
- Harper, N. J. (2009). The relationship of therapeutic alliance to outcome in wilderness treatment. *Journal of Adventure and Outdoor Learning*, 9(1), 45-59.
- Harper, N. J., Peeters, L., & Carpenter, C. (2014). Adventure therapy. Dans R. Black, & K. Bricker (Éds.), *Adventure Programming and Travel for the 21st Century* : Venture Publishing.
- Hartford, G. (2011). Practical implications for the development of applied metaphor in adventure therapy. *Journal of Adventure and Outdoor Learning*, 11(2), 145-160.
- Hirsch, J. (1999). Developmental Adventure Programs. Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds.), *Adventure Programming* (pp. 13-27). PA.
- Houston, P. D. (2007). *Wilderness therapy as a specialized competency*. (Psy.D.). Azusa Pacific University, Azusa, CO, US. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1528957031&Fmt=7&clientId=13817&RQT=309&VName=PQD>
- Itin, C. M. (1998). Many path to becoming an adventure therapist. *Insight*, 1(6), 1-5.
- Itin, C. M. (2001). Adventure Therapy - Critical Questions. *The Journal of Experiential Education*, 24(2), pp. 80-85.
- Itin, C. M. (2003). Adventure therapy vs therapeutic adventure: critical differences and appropriate training. Dans K. S. Richards, B (Éd.), *Therapy within adventure. Proceeding of the second international adventure therapy conference*. (pp. 175-183). Augsburg, Ziel.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290.
- Kelley, M. P., & Coursey, R. D. (1997). Therapeutic adventures outdoors: A demonstration of benefits for people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(4), 61. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9709233882&site=ehost-live>

- Kyriakopoulos, A. (2011). How individuals with self-reported anxiety and depression experienced a combination of individual counselling with an adventurous outdoor experience: A qualitative evaluation. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 11(2), 120-128.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu* La méthode GPS et concept de soi. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Larivière, M., Couture, R., Ritchie, S. D., Côté, D., Oddson, B., & Wright, J. (2012). Behavioural Assessment of Wilderness Therapy Participants: Exploring the Consistency of Observational Data. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 290-302.
- Legendre, R. (Éd.) (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal.
- Lessard, I. (2005). *La collaboration interdisciplinaire en région isolée : Le cas de la région Terres-Cries-de-la-Baie-James*. Université Laval, Québec.
- Lewis, S. F. (2013). Examining changes in substance use and conduct problems among treatment-seeking adolescents. *Child and adolescent mental health*, 18(1), 33-38.
- Loisir, C. Q. d. (2015). *Le loisir de plein air et l'aménagement durable des forêts du domaine de l'état. Mémoire présenté par le conseil québécois du loisir. Dans le cadre de la consultation sur le projet de règlement sur l'aménagement durable des forêts du domaine de l'état*
- Louv, R. (2008). *Last child in the wood. Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Magle-Haberek, N. A., Tucker, A., & Gass, M. (2012). Effects of Program Differences With Wilderness Therapy and Residential Treatment Center (RTC) Programs. *Residential Treatment for Children & Youth*, 29(3), 202-128.
- Manière, D., Aubert, M., Mourey, F., & Ouata, S. (2005). *Interprofessionnalité en gérontologie, travailler ensemble: Des théories aux pratiques*. Paris, France: Éditions Érès.
- Marchand, G., & Russell, K. C. (2013). Examining the Role of Expectations and Perceived Job Demand Stressors for Field Instructors in Outdoor Behavioral Healthcare. *Residential Treatment for Children & Youth*, 30(1), 55-71.

- Marchand, G., Russell, K. C., & Cross, R. (2009). An empirical examination of outdoor behavioral healthcare field instructor job-related stress and retention. . *Journal of Adventure Education* 31(3), 359-375.
- Martin, D. J., Garske, J. P., & Davis, K. M. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, , 68(3), 438-450.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, C., Turcotte, D., & coll. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- McCabe, R., & Priebe, S. (2004). The therapeutic relationship in the treatment of severe mental illness: a review of methods and findings. *International Journal of Social Psychiatry*, 50(2), 115-128.
- McNamara, D. N. (2002). *Adventure-based programming: Analysis of therapeutic benefits with children of abuse and neglect*. Université of South Carolina.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire: une étude de cas réalisée au Saguenay*. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (traduction de la 2e édition)*. Bruxelles: Du Boeck Université.
- Mishna, F., Michalski, J., & Cummings, R. (2002). Camps as social work interventions: Returnig to our roots. *Social work with groups*, 24(3-4), 153-171.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Morin, E., & Piattelli-Palmarini, M. (1983). L'unité de l'homme comme fondement et approche interdisciplinaire. Dans L. Apostel (Éd.), *Interdisciplinarité et sciences sociales*. (Vol. 1, pp. 191-215). UNESCO. France: Presses universitaire de France.
- Mossman, E., & Goldthorpe, C. (2004). Adventure development counselling research study: some "hows" and "whys" of doing research. Dans S. Bendoroff, & S. Newes (Éds.), *Coming of age: the evolving fild of adventure therapy* (pp. 156-171). Boulder, CO.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (3e édition)*. Paris: Armand Colin.
- Mullins, L., Balderson, B., & Chaney, J. (1999). Implementing Team Approaches in Primary and Tertiary Care Settings: Applications from the Rehabilitation Context. *Families, System & Health*, 17(4), 413-426.
- Nadler, R. S. (1993). Therapeutic process of change. Dans M. Gass (Éd.), *Adventure therapy: therapeutic applications of adventure-programming* (pp. 57-69). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Nadler, R. S., & Luckner, J. L. (1992). *Processing the adventure experience. Theory and practice*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Neill, J. T. (2003). Reviewing and Benchmarking Adventure Therapy Outcomes: Applications of Meta-Analysis. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 316. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=10293712&site=ehost-live>
- Neill, J. T. (2004). What is facilitation?
- Newes, S. (2001c). The application of Empirically-Supported Treatment Criteria to Adventure-Based Therapy Research: Where Do We Stand and Why Should We Care?
- Newes, S. (2001d). Future Directions in Adventure-based Therapy Research: Methodological Considerations and Design Suggestions. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 92-99.
- Newes, S., & Bandoroff, S. (2004). What is adventure therapy? Dans S. N. Bandoroff, Sandra (Éd.), *Coming of age: the evolving field of adventure therapy* (pp. 1-30). Boulder, CO: Association for experiential education.
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). Evidence-Based Therapy Relationships: Research Conclusions and Clinical Practices. *Psychotherapy*, 48(1), 98-102.
- Norton, C. L. (2010a). Exploring the process of a therapeutic wilderness experience: Key components in the treatment of adolescent depression and psychosocial development. *Journal of Therapeutic Schools and Programs (JTSP)*, 4, 24-46.

- Norton, C. L. (2010b). Into the Wilderness—A Case Study: The Psychodynamics of Adolescent Depression and the Need for a Holistic Intervention. *Clinical social work journal*, 38, 226-235.
- Norton, C. L., & Marley, J. (2007). *Understanding the impact of wilderness therapy on adolescent depression and psychosocial development*. ProQuest Information & Learning: US.
- Norton, C. L., & Tucker, A. (2010). New Heights: Adventure-based groupwork in social work education and practice. *Groupwork*, 20(2), 24-44.
- Norton, C. L., Tucker, A., Russell, K. C., Bettmann, J. E., Gass, M., Gillis, H. L., & Behrens, E. (2014). Adventure therapy with youth. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 46-59.
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (3e édition)*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchelli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Papadopoulos, J. E. (2000). *Competencies for entry-level adventure therapy employees*. (M.Ed.). The University of New Brunswick (Canada), Canada. Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=727300741&Fmt=7&clientId=13817&RQT=309&VNa me=PQD> (MQ62142)
- Paquette, L., Brassard, A., Guérin, A., Fortin-Chevalier, J., & Tanguay-Beaudoin, L. (2014). Effects of a Developmental Adventure on the Self-Esteem of College Students. *Journal of Experiential Education*, 37(3), 216-231.
- Pétermann, M. (2007). La transdisciplinarité: une condition préalable à la pratique des soins palliatifs. *Revue internationale de soins palliatifs*, 22(1), 19-22.
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. Dans *L'interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche*. (pp. 131-144). Paris: OCDE.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: G. Morin.

- Priest, S. (1999). Introduction. Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds.), *Adventure Programming* (pp. xiii-xiv, 1-2).
- Priest, S., & Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2e éd). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Pushbauer, D. (2006). *Outdoor behavioral healthcare for troubled adolescents: a clinical training manual for adventure counselors*. Azusa Pacific University, Azusa, CO.
- Raiola, E., & O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice: A history of adventure programming. Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds.), *Adventure programming*. Pennsylvania: Venture Publishing.
- Ray, M. D. (1998). Shared borders: achieving the goals of interdisciplinary patient care. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 55(13), 1369-1374.
- Raymond, I. J. (2004). *Wilderness therapy :is it the "magical cure" for marginalised youth?* Communication présentée au Conference of the Australian Association of Environmental Education,
- Revell, S., Duncan, E., & Cooper, M. (2013). Helpful aspects of outdoor therapy experiences: An online preliminary investigation. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(4), 281-287.
- Richards, K., Carpenter, C., & Harper, N. J. (2011). Looking at the landscape of adventure therapy: making links to theory and practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(2), 83-90.
- Ringer, M. (1994). *Leadership Competences for Outdoor Adventure: From Recreation to Therapy*. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED378018&login.asp&lang=fr&site=ehost-live>
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence: Collaboration interprofessionnelle*. (pp. 25): Université de Sherbrooke, École en chantier, Faculté de l'éducation.
- Romi, S., & Kohan, E. (2004). Wilderness Programs: Principles, Possibilities and Opportunities for Intervention with Dropout Adolescents. *Child and Youth care forum*, 33(2), 115-136.

- Russell, K. C. (1999). *The theoretical basis, process, and reported outcomes of wilderness therapy as an intervention and treatment for problem behavior in adolescents* [Unpublished doctoral dissertation]. Repéré
- Russell, K. C. (2000). Exploring How the Wilderness Therapy Process Relates to Outcomes. *Journal of Experiential Education*, 23(3), 170-176.
- Russell, K. C. (2002). Perspectives on the Wilderness Therapy Process and Its Relation to Outcome. *Child and Youth care forum*, 31(6), 415-437.
- Russell, K. C. (2003). Assessment of Treatment Outcomes in Outdoor Behavioral Healthcare. Technical Report. Access ERIC: FullText. 39. Repéré à For full text: http://www.its.uidaho.edu/wrc/Pdf/Tech_Report_27Final.pdf.
- Russell, K. C. (2004). Research directions in wilderness therapy. Dans S. Bandoroff, & S. Newes (Éds.), *Coming of age: the evolving field of adventure therapy* (pp. 137-155). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Russell, K. C. (2005). Two Years Later: A Qualitative Assessment of Youth Well-Being and the Role of Aftercare in Outdoor Behavioral Healthcare Treatment. *Child and Youth care forum*, 34(3), 209-239.
- Russell, K. C. (2006). Evaluating the effects of the Windigo Lake expedition program on young offenders. *Youth violence and juvenil justice*, 4(2), 185-203.
- Russell, K. C. (2008). Adolescent Substance-use Treatment: Service Delivery, Research on Effectiveness, and Emerging Treatment Alternatives. *Journal of groups in addiction & recovery*, 2(2-4), 68-96.
- Russell, K. C., Hendee, J. C., & Phillips-Miller, D. (1999). *How Wilderness Therapy Works: An Examination of the Wilderness Therapy Process to Trat Asolescents with Behavioral Problems and Addictions*. Communication présentée au à Wilderness Science en a time of Change, Ogden, UT, États-Unis.
- Russell, K. C., & Phillips-Miller, D. (2002). Perspectives on the wilderness therapy process and its relation to outcome. *Child and Youth care forum*, 31(6), 415-437.

- Russell, K. C., & Walsh, M. A. (2011). An Exploratory Study of a Wilderness Adventure Program for Young Offenders. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 398-401.
- Rutko, E. A., & Gillespie, J. (2013). Where's the wilderness in wilderness therapy? *Journal of Experiential Education*, 36(3), 218-232.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 415-444). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Schwarz, R. (2005). The Skilled Facilitator Approach. Dans S. P. Schuman (Éd.), *The IAF Handbook of Group Facilitation: Best Practices from the Leading Organization in Facilitation*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Shalinsky, W. (1969). Group Composition as an Element of Social Group Work Practice. *Social Service Review*, 43(1), 42-49.
- Sibbets, D. (2003). *Principles of facilitation. The purpose and potential of leading group process*. San Francisco, CA: The grove consultants international.
- Sicotte, C., D'Amour, D., & Moreault, M.-P. (2002). Interdisciplinary collaboration within Quebec community health care centres. *Social Sciences & Medecine*, 55, 991-1003.
- Stevens, B., Kagan, S., Yamada, J., Epstein, I., Beamer, M., Bilodeau, M., & Baruchel, S. (2004). Brief report. Adventure Therapy for Adolescents With Cancer. *Pediatric Blood Cancer*, 43(278-284).
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg: Academic Presse Fribourg.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, Teacher, or Leader? Managing Conflicting Roles in Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Tremblay, M. (2014). *L'apport de la relation thérapeutique dans le rétablissement des personnes atteintes d'un trouble mental grave*. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

- Tucker, A. (2009). Adventure-based group therapy to promote social skills in adolescents. *Social work with groups*, 32(4), 315-329.
- Tucker, A., Javorski, S., Tracy, J., & Beale, B. (2013). The Use of Adventure Therapy in Community-Based Mental Health: Decreases in Problem Severity Among Youth Clients. *Child and Youth care forum*, 42, 155-179.
- Tucker, A., & Norton, C. L. (2013). The Use of Adventure Therapy Techniques by Clinical Social Workers: Implications for Practice and Training. *Clinical social work journal*, 41(4), 333-343.
- Tucker, A., Zelov, R., & Young, M. (2011). Four Years Along: Emerging Traits of Programs in the NATSAP Practice Research Network (PRN). *Journal of Therapeutic Schools and Programs (JTSP)*, 5(1), 10-28.
- Voruganti, L., Whatham, J., Bard, E., Parker, G., Babbey, C., Ryan, J., ... MacCrimmon, D. (2006). Going Beyond: an adventure- and recreation-based group intervention promotes well-being and weight loss in schizophrenia. *Canadian journal of psychiatry*, 51(9), 575-580.
- Wacheux, F., & Asmar, M. K. (2007). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle. Cas d'un hôpital universitaire*. Communication présentée au Paper presented at the Journée internationale de management, Beyrouth, Liban.
- Walsh, V., & Gollins, G. (1976). *An exploration of Outward bound process*. Denver, CO: Outward Bound publications.
- Webb, D. J. (1999). Recreational Outdoor Adventure Programs. Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds.), *Adventure Programming* (pp. 3-8). PA.
- Weston, R., & Tinsley, H. (1999). Wilderness adventure therapy for st-risk youth. *Parks and recreation*, 34(7), 30-40.
- White, W. (2012). A History of adventure therapy. Dans M. Gass, H. L. Gillis, & K. C. Russell (Éds.), *Adventure Therapy. Theory, research, and practice* (pp. 19-48). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Williams, B. (2000). The Treatment of Adolescent Populations: An Institutional vs. a Wilderness Setting. *Journal of child and adolescent group therapy*, 10(1), 47-56.

- Williams, I. (2004). Adventure therapy or therapeutic adventure? . Dans S. Bandoroff, & S. Newes (Éds.), *Coming of age: the evolving field of adventure therapy* (pp. 194-208). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Wright, A., & Haviland, C. (1903). Additionnal notes upon tent treatment for the insane at the Manhattan State Hospital Esat. *American journal of Insanity*, 60(1), 53-59.
- Yamada, S., & San Antonio, D. (2006). *Toward a Common Understanding: A Method for Organizing Terminology in the Field of Adventure Therapy*. Communication présentée au Connecting with the essence, Roturua, Aotearoa, New Zealand.
- Zahreddine, J. (2010). *Exploration de la perception de l'interdisciplinarité de la part des infirmières en milieu gériatrique*. Université de Montréal.
- Zelov, R., Tucker, A., & Javorski, S. (2013). A New Phase for the NATSAP PRN: Post-Discharge Reporting and Transition to Network Wide Utilization of the Y-OQ 2.0. *Journal of Therapeutic Schools and Programs (JTSP)*, 6(1), 7-19.

ANNEXE A : LETTRE D'APPUI



Saguenay le 25 octobre 2012

Annie Plante, étudiante à la maîtrise en travail social
1138, chemin du mont Laura-Plamondon
St-Raymond (Québec), G3L 5A4

Objet : appui à la recherche de Annie Plante

Madame Plante,

La présente est pour souligner le fait que notre organisme, *la Coopérative de solidarité INAQ*, accepte de soutenir votre étude intitulée « Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure ».

Nous participerons à cette étude en prenant les dispositions suivantes : a) fournir l'accès aux documents nécessaires à la recherche, tels que des rapports de programme et des rapports annuels ; b) fournir les coordonnées des membres travailleurs (facilitateurs) et des membres utilisateurs pour les contacter à des fins d'entrevue et c) informer les membre utilisateurs qui auront été ciblé de la recherche en cours et de l'intention de communiquer avec eux.

Vous pourrez nous contacter afin de prévoir les procédures relatives au fonctionnement et à notre participation.

Veuillez agréer, Annie Plante, nos salutations cordiales. _____

Katia Bourgault Directrice
Coopérative INAQ

ANNEXE B : OUTILS DE RECRUTEMENT

Courriel d'information sur le projet de recherche
Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes de la coopérative INAQ

NOTE : Ce courriel est le premier contact effectué auprès des membres (travailleurs et utilisateurs) de la coopérative INAQ. Il a pour but d'informer les membres sur l'existence, les objectifs de cette recherche et les gens qui seront sollicités.

Bonjour,

Nous désirons par ce courriel vous informer d'un projet de recherche en cours concernant les programmes de la coopérative INAQ. Cette recherche est menée par Annie Plante, membre travailleur de la coopérative, sous la supervision de Mme Christiane Bergeron-Leclerc, Ph.D., professeure en travail social, dans le cadre de son mémoire de maîtrise en travail social.

Cette recherche poursuit trois objectifs. 1- Documenter et décrire la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants des programmes développementaux et d'intervention de la coopérative INAQ. 2-Explorer la perception des facilitateurs et des intervenants de leur collaboration interprofessionnelle au sein des programmes auxquels ils ont participé. 3- Recueillir la perception des facilitateurs et des intervenants concernant les éléments qui facilitent et qui font obstacles à cette collaboration.

Dans les prochaines semaines, Mme Plante communiquera avec les membres travailleurs (facilitateurs) et les membres utilisateurs (intervenants ayant collaboré à au moins un programme développemental ou thérapeutique de trois jours et plus depuis 2007) afin d'apporter plus de précision sur la recherche et de sonder leur intérêt à y participer par l'entremise d'une entrevue.

Notez que la participation à ce projet de recherche se fera de façon volontaire et tout à fait confidentielle.

Pour plus de détails, vous pouvez communiquer avec Annie Plante annie.plante@inaq.ca.

Katia Bourgault
 Directrice

.....
 COOPÉRATIVE DE SOLIDARITÉ INAQ
 Programmes spécialisés en intervention éducative
 et thérapeutique par le plein air d'aventure
 T. 418-545-INAQ (4627)
 F. 418-543-9912
katia.bourgault@inaq.ca



Nom
Adresse
Ville, Province
Code postale

Bonjour *Mme, M. X*,

La présente a pour but de vous informer d'un projet de recherche en cours portant sur les programmes de la coopérative INAQ. Cette recherche est menée par Annie Plante, membre travailleur de la coopérative, sous la supervision de Mme Christiane Bergeron-Leclerc, professeure en travail social, dans le cadre de son mémoire de maîtrise en travail social. Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique et de la recherche de l'UQAC.

Ce projet de recherche propose de mettre en lumière la perception des facilitateurs et des intervenants du milieu sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes de la coopérative INAQ. Cette recherche poursuit trois objectifs. 1- Documenter et décrire la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants des programmes développementaux et d'intervention de la coopérative INAQ. 2- Explorer la perception des facilitateurs et des intervenants de leur collaboration interprofessionnelle au sein des programmes auxquels ils ont participé. 3- Recueillir la perception des facilitateurs et des intervenants concernant les éléments qui facilitent et qui font obstacles à cette collaboration.

Dans le cadre de cette étude, nous désirons rencontrer entre 8 et 10 intervenants et entre 5 à 7 facilitateurs ayant collaboré, depuis 2007, à au moins un programme développemental ou thérapeutique de la coopérative INAQ de trois jours et plus. Si vous recevez cette lettre, c'est que nous considérons que vous rencontrez ces critères. Ainsi, chaque participant sera rencontré à une seule reprise pour une entrevue d'au maximum 90 minutes. Lors de cet entretien, vous aurez à répondre à des questions concernant votre participation à ces programmes, et de façon plus spécifique à l'égard de la collaboration interprofessionnelle et de ses facteurs d'influence. Afin de faciliter la participation, le lieu et le moment de la rencontre seront déterminés à votre convenance.

Compte tenu de l'émergence de la thérapie par l'aventure au Québec et considérant que plusieurs recherches démontrent qu'il est actuellement primordial d'en identifier les ingrédients critiques et de mieux baliser la pratique, nous croyons que la spécificité de la formule collaborative instaurée par la coopérative INAQ mérite une analyse plus approfondie. Ainsi, votre participation permettra

d'une part à documenter cette collaboration novatrice, mais pourrait également contribuer à hausser les standards de pratique et la crédibilité de l'approche d'intervention par la nature et l'aventure au Québec.

Si vous êtes intéressé à prendre part à cette démarche et participer à une entrevue, nous vous invitons à communiquer avec la responsable du projet par téléphone ou par courriel :

Annie Plante

annie.plante@inaq.ca

581-235-3308

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à cette demande, je vous offre mes plus sincères salutations,

Annie Plante

Étudiante à la maîtrise en travail social

Facilitatrice, Coopérative INAQ

| |
|--|
| Courriel du 11 janvier, envoyé à tous les MT - facilitateurs |
|--|

Bonjour à vous,

je vous écris suite au courriel envoyé par Katia sur mon projet de recherche dans le cadre de ma maîtrise. Je devais vous présenter plus en détail ce projet lors de la rencontre des MT fin janvier, mais comme cette rencontre sera peut-être un peu décalée en février et que vous ne serez sans doute pas tous présent, j'ai choisi d'y aller avec la méthode simple et rapide : le courriel.

Le titre de ma recherche est donc « Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein de programmes d'intervention par la nature et l'aventure ». J'espère pouvoir rencontrer entre 8 et 10 intervenants et entre 5 à 7 facilitateurs ayant collaboré, depuis 2007, à au moins un programme développemental ou thérapeutique de la coopérative INAQ de trois jours et plus. Vous trouverez en pièce jointe le feuillet explicatif que je devais vous remettre lors de la rencontre.

Concrètement, si vous acceptez d'y participer, il s'agirait de compléter une fiche signalétique (que je pourrais envoyer à l'avance) et de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 1 heure.

Si vous êtes intéressé, svp communiquez avec moi. Je proposerais qu'on se fixe alors un moment pour se rencontrer, qui pourrait être quelque part dans la semaine de la rencontre des MT puisque je serai au Saguenay. Sinon, je suis disponible à tout autre moment pour me déplacer!

Sur ce, je vous souhaite une très belle année 2013 et au plaisir de vous voir bientôt!
>

Annie

**Aux facilitateurs de la coopérative INAQ :
informations concernant un projet de recherche sur les programmes de la coopérative**

Titre de l'étude : Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein de programmes d'intervention par la nature et l'aventure

Responsable de l'étude : Annie Plante, sous la supervision de Christiane Bergeron-Leclerc, Ph.D.

Objectifs de l'étude : Cette étude poursuit trois objectifs. 1- Documenter et décrire la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants des programmes développementaux et d'intervention de la coopérative INAQ. 2-Explorer la perception des facilitateurs et des intervenants de leur collaboration interprofessionnelle au sein des programmes auxquels ils ont participé. 3- Recueillir la perception des facilitateurs et des intervenants concernant les éléments qui facilitent et qui font obstacles à cette collaboration.

Participants : Dans le cadre de cette étude, nous désirons rencontrer entre 8 et 10 intervenants et entre 5 à 7 facilitateurs ayant collaboré, depuis 2007, à au moins un programme développemental ou thérapeutique de la coopérative INAQ de trois jours et plus. Concrètement, chaque participant sera rencontré à une seule reprise pour une entrevue d'au maximum 90 minutes. Lors de cet entretien, ils auront à répondre à des questions concernant leur participation à ces programmes, et de façon plus spécifique à l'égard de la collaboration interprofessionnelle et de ses facteurs d'influence.

Vous êtes intéressé à prendre part à cette démarche et participer à une entrevue? Communiquez avec la responsable du projet par téléphone ou par courriel :

Annie Plante : annie.plante@inaq.ca / 581-235-3308

ANNEXE C : FICHES SIGNALÉTIQUES

PROJET DE RECHERCHE :
PERSPECTIVES DES INTERVENANTS SUR LES CONDITIONS GAGNANTES ET LES OBSTACLES À
LA RÉALISATION DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVEVENTURE

FICHE SIGNALÉTIQUE

Facilitateurs

CONSIGNES

Ce questionnaire vise à récolter quelques données sociodémographiques à votre sujet. Nous estimons à 10 minutes le temps nécessaire pour le compléter. Veuillez prendre le temps de lire chaque énoncé et d'y répondre. Au besoin, demandez des clarifications à l'étudiante-chercheuse. Merci de votre participation !

1. Vous êtes?

☐ Une femme

☐ Un homme

2. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous?

☐ 18 - 24 ans

☐ 25 - 34 ans

☐ 35 - 44 ans

☐ 45 - 54 ans

☐ 55 - 64 ans

3. Quels sont les diplômes que vous avez obtenus en lien avec vos fonctions à la coopérative INAQ?

Degré d'étude

Description du programme

**Année d'obtention
(ou prévue)**

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |

4. Depuis combien d'années (s) êtes-vous membre travailleur de la coopérative INAQ ?

Nombre d'années (s) comme membre travailleur : _____

5. . Depuis combien d'années (s) agissez-vous comme facilitateur au sein de la coopérative INAQ ?

Nombre d'années (s) à titre de facilitateur : _____

6. À combien de programmes avez-vous collaboré à titre de facilitateur?

_____ programmes

7. Pouvez-vous décrire les programmes auxquels vous avez collaboré à titre de facilitateur depuis 2007 en complétant le tableau suivant :

[illegible]

**PROJET DE RECHERCHE :
PERSPECTIVES DES INTERVENANTS SUR LES CONDITIONS GAGNANTES ET LES OBSTACLES À
LA RÉALISATION DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVEVENTURE**

FICHE SIGNALÉTIQUE

Intervenants

CONSIGNES

Ce questionnaire vise à récolter quelques données sociodémographiques à votre sujet. Nous estimons à 10 minutes le temps nécessaire pour le compléter. Veuillez prendre le temps de lire chaque énoncé et d'y répondre. Au besoin, demandez des clarifications à l'étudiante-chercheure. Merci de votre participation !

1. Vous êtes?

☐ Une femme

☐ Un homme

2. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous?

☐ 18 - 24 ans

☐ 25 - 34 ans

☐ 35 - 44 ans

☐ 45 – 54 ans

☐ 55 – 64 ans

3. Quelle est votre profession ?

☐ Travailleur-euse social

☐ Psychologue

☐ Psychoéducateur-trice

☐ Éducateur-trice spécialisé

☐ Intervenant-e jeunesse

☐ Enseignant-te

☐ Orthophoniste

☐ Ergothérapeute

☐ Autre : _____

4. Quels sont les diplômes que vous avez obtenus en lien avec votre profession ?

Degré d'étude

Description du programme

Année d'obtention
(ou prévue)

5. Êtes-vous membre d'un ordre professionnel ? Si oui : lequel ?

6. Combien d'années d'expérience avez-vous dans votre domaine d'intervention?

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Année(s)

7. Quel est votre employeur actuel ?

8. Depuis combien d'années (s) êtes-vous à l'emploi de cette organisation?

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Année(s)

Pour les prochaines questions, veuillez vous référer à la période au cours de laquelle vous avez participé au(x) programme(s) de la coopérative INAQ.

9. Qui était votre employeur lors de votre collaboration au(x) programme (s) de la coopérative INAQ?

10. Auprès de quelle(s) clientèle(s) cette organisation œuvre-telle ?

11. À quel programme (département, secteur) étiez-vous rattachés au sein de cette organisation?

12. Quel était votre titre d'emploi à ce moment?

13. Quelles étaient vos principales fonctions dans ce poste?

14. À combien de reprise avez-vous collaboré à un programme de la Coopérative INAQ ?

15. Pouvez-vous décrire ce (ces) programme(s) :

| | |
|---|--|
| Année de la réalisation du programme | |
| Temps de l'année (saison) | |
| Nom du programme | |
| Nombre de jours et de nuits | |
| Activités pratiquées | |
| Nombre de participants | |
| Caractéristiques des participants | |

| | |
|---|--|
| Année de la réalisation du programme | |
| Temps de l'année (saison) | |
| Nom du programme | |
| Nombre de jours et de nuits | |
| Activités pratiquées | |
| Nombre de participants | |
| Caractéristiques des participants | |

ANNEXE D : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Université du Québec
à Chicoutimi

Comité d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* 2 et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche : *Madame Annie Plante*
Étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC

Projet de recherche intitulé : *Perspective des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure.*

No référence : 602.368.01

La présente est valide jusqu'au 17 décembre 2013.

Rapport de statut attendu pour le 15^{er} novembre 2013.

<http://www.uqac.ca/recherche/cer/prolongation.php>

Date d'émission de l'approbation : 17 décembre 2012

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'FG', is written over a horizontal line.

François Guérard, Ph.D., président

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

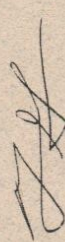
La présente est délivrée pour la période du 17 décembre 2012 au 17 décembre 2013

Pour le projet de recherche intitulé : *Perspective des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Annie Plante*

No référence – Approbation éthique : 602.368.01

Fait à Ville de Saguenay, le 17 décembre 2012



François Guérard
Président
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
555, boulevard de l'Université
Chicoutimi (Québec) CANADA G7H 2B1

*Comité d'éthique de la recherche
avec des êtres humains*

Le 11 novembre 2013

Madame Annie Plante
1138 chemin du mont Laura-Plamondon
St-Raymond (Québec)
G3L 5A4

Objet : Prolongation d'une approbation éthique

Dossier/N : 602.368.01

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi a étudié votre demande de prolongation pour le projet de recherche intitulé « Perspective des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure ».

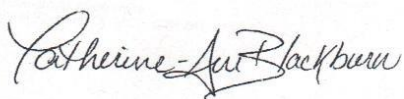
Le tout ayant été jugé satisfaisant, nous avons le plaisir de vous informer que la prolongation demandée pour votre projet de recherche a été approuvée.

La prolongation est valide pour **la période du 17 décembre 2013 au 1 septembre 2014**.

Nous vous rappelons qu'il est de la responsabilité du chercheur de toujours détenir une approbation éthique **valide**, et ce, tout au long de la recherche. De plus, toute modification au protocole d'expérience et/ou aux formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche.

Au plus le **1 juillet 2014**, vous devez faire parvenir au Comité le formulaire intitulé «Rapport de statut», téléchargeable à partir du site WEB de l'institution à l'adresse suivante :
<http://www.uqac.ca/recherche/cer/index.php>

En vous souhaitant le meilleur succès dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Madame, nos salutations distinguées.



Catherine-Ann Blackburn, coordonnatrice
Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

p. j. (1)

C.c. : Madame Christiane Bergeron-Leclerc, directrice de recherche



Université du Québec
à Chicoutimi

Comité d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains* 2 et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche : *Madame Annie Plante*

Maîtrise en travail social

Directeurs de la recherche : *Madame Christiane Bergeron-Leclerc, professeure, DSH, UQAC*

Projet de recherche intitulé : *Perspective des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure.*

No référence : 602.368.01

La présente est valide jusqu'au 1^{er} septembre 2014.

Rapport annuel attendu pour le 1^{er} juillet 2014.

<http://www.uqac.ca/recherche/cer/index.php>

Date d'émission initiale de l'approbation : 17 décembre 2012

Date(s) de renouvellement de l'approbation : 17 décembre 2013

Nicole Huybens, Ph.D., présidente
Comité d'éthique de la recherche

ANNEXE E : FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE

Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure

Responsable(s) du projet de recherche

Cette étude est sous la responsabilité d'Annie Plante, étudiante à la maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi, sous la supervision de madame Christiane Bergeron-Leclerc, Ph. D., professeure en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse responsable du projet et à leur lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Objectifs de l'étude

Cette recherche poursuit trois objectifs. 1- Documenter et décrire la collaboration entre les facilitateurs et les intervenants des programmes développementaux et d'intervention de la coopérative INAQ. 2- Explorer la perception des facilitateurs et des intervenants de leur collaboration interprofessionnelle au sein des programmes auxquels ils ont participé. 3- Recueillir la perception des facilitateurs et des intervenants concernant les éléments qui facilitent et qui font obstacles à cette collaboration.

Déroulement de l'étude

Nous désirons, dans le cadre de cette recherche, rencontrer des intervenants et des facilitateurs ayant collaboré, depuis 2007, à au moins un programme développemental ou thérapeutique de la coopérative INAQ de trois jours et plus.

Ainsi, votre participation se traduira par une rencontre d'au maximum 90 minutes avec l'étudiante responsable de cette recherche ou une autre étudiante en travail social. Lors de cet entretien,

vous aurez à répondre à des questions concernant vos perceptions sur: a) la collaboration interdisciplinaire en général et de ses effets, b) votre expérience de collaboration dans un ou des programmes de la coopérative INAQ et c) des éléments qui influencent cette collaboration. À des fins de retranscription, ces entrevues seront enregistrées sur un appareil numérique.

De plus, vous serez invité, lors de cette rencontre, avant de débiter l'entrevue, à compléter une fiche signalétique. Ceci nous permettra de récolter des informations de nature sociodémographique (âge, sexe, emploi), académique et professionnelle (formations académiques, années d'expérience, etc.) ainsi que sur l'historique de votre implication à des programmes de la coopérative INAQ (nombre de programmes, type de clientèle, nombre de jours, etc.). Le temps estimé pour compléter ce questionnaire est d'environ 10 minutes.

Les rencontres auront lieu dans votre milieu de travail, dans les bureaux de la coopérative INAQ ou un local de l'Université du Québec à Chicoutimi, et ce, selon votre convenance.

Avantages, risques ou inconvénients associés à la participation à cette étude

Votre participation à cette recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible. Seul le temps nécessaire pour compléter la fiche signalétique et à participer à l'entrevue peut constituer un désavantage associé à votre participation. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine et nous nous engageons à rendre disponible un compte rendu de la recherche par l'entremise de la coopérative INAQ.

Confidentialité des données

La confidentialité des données sera strictement protégée. Pour ce faire, les mesures suivantes seront mises en place :

- a) Tous les documents (fiches signalétiques, entrevues, verbatims, rapports de programme) seront identifiés à l'aide d'un code qui ne permettra pas de vous identifier. Une liste maitresse, permettant de relier les codes aux noms des participants sera conservée dans un classeur barré dans le bureau de la directrice de recherche.
- b) Ainsi, ni votre nom, ni le nom de votre employeur ou le nom de l'organisation membre utilisateur de la coop INAQ ne paraîtront.
- c) Tous les documents recueillis seront conservés dans un classeur sous clé dans le bureau de la directrice de recherche, Mme Christiane Bergeron-Leclerc. En tout temps, les documents informatiques seront conservés dans un document informatique protégé par un mot de passe.
- d) En conformité avec la règle 3 sur la conservation des documents administratifs de l'UQAC, tous les documents relatifs à cette étude seront détruits après 7 ans.

De cette façon, seules Annie Plante et Christiane Bergeron-Leclerc auront accès aux documents relatifs à cette recherche. Et bien que les résultats feront l'objet d'un mémoire de maîtrise et possiblement d'articles scientifiques ou de colloques, aucun nom ne sera divulgué dans le contenu de ces documents.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation à cette étude est volontaire. Vous êtes donc libre d'y participer ou non, et ce, sans pression de la part de l'équipe de recherche, de la coopérative INAQ ou de votre employeur. En tout temps, vous pourrez quitter le processus de recherche, sans avoir à fournir de raison et sans subir de préjudices. Dans ce cas, toutes les données vous concernant seront détruites selon les normes de confidentialité et ne seront pas sujettes aux analyses subséquentes. Il est également important de savoir que votre refus de participer à cette recherche ou votre retrait en cours de processus n'entraînera aucune modification quant aux relations professionnelles avec la coopérative INAQ.

Indemnité compensatoire

Aucune rémunération ou compensation ne sera offerte pour la participation à l'étude.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Responsable du projet de recherche : Annie Plante (581-235-3308)

Directrice de recherche : Christiane Bergeron-Leclerc (418-545-5011 poste 4230)

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 2493 ou cer@uqac.ca.



CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein des programmes d'intervention par la nature et l'aventure

Consentement du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant de l'étude

Date

Signature et engagement de l'étudiante-chercheuse responsable de l'étude

Je certifie qu'on a expliqué au participant de l'étude les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions qu'il avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant de l'étude.

Nom et signature de l'étudiante-chercheuse responsable de l'étude

Date

ANNEXE F : GUIDES D'ENTREVUE

**PROJET DE RECHERCHE :
PERSPECTIVES DES INTERVENANTS SUR LES CONDITIONS GAGNANTES ET LES OBSTACLES À LA
RÉALISATION DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVENTURE**

Guide d'entrevue individuelle¹⁵
Facilitateurs

Cette entrevue, d'une durée maximale de 90 minutes, vise à mieux connaître vos perceptions concernant de votre collaboration avec les intervenants au sein des programmes de la coopérative INAQ. De façon plus précise, il sera question de vos perceptions sur : a) la collaboration interdisciplinaire en général et de ses effets, b) votre expérience de collaboration dans un ou des programmes de la coopérative INAQ et c) des éléments qui influencent cette collaboration. Vous pourrez, au cours de cette rencontre, vous exprimer librement et en toute confidentialité à l'égard des aspects susmentionnés. Je vous rappelle que cette entrevue sera enregistrée, puis retranscrite pour des fins d'analyse. Ce matériel sera conservé dans un classeur barré accessible uniquement à l'équipe de recherche (l'étudiante et sa directrice). Par ailleurs, si en cours d'entrevue, vous ne saisissez pas bien le sens de mes questions, je vous demande de m'en informer. Ainsi, je pourrai les reformuler en d'autres mots. Notez qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi vous êtes invité à nous faire part de votre opinion même si elle ne reflète pas celle de la majorité. Également, si vous en ressentez le besoin, nous pourrions prendre un moment d'arrêt en cours d'entrevue ou y mettre fin si vous ressentez un malaise. Enfin, je tiens à vous remercier de nouveau, pour votre collaboration à ce projet de recherche.

Introduction

Ces trois premières questions ont pour but de situer votre expérience générale avec la coopérative INAQ ainsi que vos formations et expérience en plein air et en intervention.

Question 1 : Pour commencer, j'aimerais en connaître davantage sur votre implication au sein de la coopérative INAQ :

- ☐ Parcours professionnel au sein de la Coop
- ☐ Titre du poste occupé actuellement
- ☐ Depuis combien de temps
- ☐ Implication dans combien de programmes?
- ☐ Clientèle avec qui vous travaillez le plus souvent?

Question 2 : Quelles sont vos formations et expériences reliées au plein air?

¹⁵ L'entrevue est en partie inspirée du projet de recherche de Lessard, L. (2005). *La collaboration interdisciplinaire en région isolée : Le cas de la région Terres-Cries-de-la-Baie-James* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec).

- ☐ Formations académiques
- ☐ Autres formations spécialisées
- ☐ Expérience en dehors de la Coop

Question 3 : Quelles sont vos formations reliées à l'intervention?

- ☐ Formations académiques
- ☐ Autres formations (ex : formation continue)

Question 4 : Quelles sont vos expériences reliées à l'intervention?

Expériences d'intervention en dehors des programmes de la Coop ?

THÈME 1 : L'expérience de la collaboration interdisciplinaire

Ces prochaines questions portent sur la structure de collaboration. Vous pouvez y répondre en faisant référence aux programmes développementaux et thérapeutiques que vous avez menés durant les cinq dernières années. Toutefois, il serait apprécié que vous puissiez, à l'occasion, apporter quelques exemples plus spécifiques.

Question 1 : Comment s'organise la collaboration durant les différentes phases du programme : a) préparation; b) expédition c) post-programme (célébration, évaluation, suivi)

| a) Préparation (pré-expédition) | b) Expédition | c) post-programme (célébration, évaluation, suivi) |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Rencontre entre collaborateurs (combien, où, quand) <input type="checkbox"/> Objet des rencontres (formation, définition des objectifs, etc.) <input type="checkbox"/> Mécanismes de communication entre collaborateurs <input type="checkbox"/> Distribution des rôles <input type="checkbox"/> Répartition des tâches <input type="checkbox"/> Définition d'ententes formelles ou des règles de conduite préétablies. | <input type="checkbox"/> Rencontres, réunions entre collaborateurs (combien, où, quand) <input type="checkbox"/> Objet des rencontres <input type="checkbox"/> Mécanismes de communication entre collaborateurs <input type="checkbox"/> Répartition réelle des tâches <input type="checkbox"/> Respect des ententes et des règles (s'il y a lieu) | <input type="checkbox"/> Rencontres, réunions entre collaborateurs (combien, où, quand) <input type="checkbox"/> Objet des rencontres (évaluation du programme?, évaluation de la collaboration?) <input type="checkbox"/> Mécanismes de communication entre collaborateurs <input type="checkbox"/> Distribution des rôles <input type="checkbox"/> Répartition des tâches |

Question 2 : Expliquez-moi votre rôle ainsi que celui des intervenants avec qui vous collaborez.

- ☐ Votre rôle
- ☐ Rôle de(s) l'intervenant(s)
- ☐ Rôle des autres membres de l'équipe (autres facilitateurs, intervenants, guides, etc.)
- ☐ En quoi votre expertise est différente/complémentaire de celle des intervenants? Croyez-vous que l'expertise des intervenants était mise à contribution?
- ☐ Qui doit avoir le rôle de leader, de coordonnateur? Concrètement, qui assume ce rôle sur le terrain? Le leadership est-il partagé entre plusieurs personnes? Et comment se manifeste ce leadership?
- ☐ De quelle façon se prennent les décisions? Est-ce que les opinions de tous les collaborateurs sont prises en considération dans les processus de prise de décision? Jusqu'à quel point votre opinion est-elle considérée?
- ☐ Dans ce contexte d'expédition, vous sentez-vous compétent pour participer pleinement au processus de collaboration et assumer votre rôle?

Question 3 : Jusqu'à quel point avez-vous l'impression de connaître personnellement et professionnellement vos collaborateurs?

- ☐ Croyez-vous bien comprendre le rôle professionnel des intervenants avec qui vous collaborez?
- ☐ Croyez-vous que vos collaborateurs (intervenants) comprennent bien votre rôle professionnel?
- ☐ Est-ce que vous apprenez à connaître personnellement vos collaborateurs? Des mécanismes sont-ils mis en place pour favoriser cette connaissance mutuelle?
- ☐ Est-ce qu'une confiance mutuelle s'installe en cours de programme? Qu'est-ce qui facilite ou qui nuit au développement de cette relation de confiance?

Question 4 : De quelle façon sont élaborés et mis en application les objectifs des programmes?

- ☐ Comment sont-ils déterminés?
- ☐ Quels moyens/stratégies sont privilégiés pour atteindre les objectifs? Dans ce contexte, vous sentez-vous à l'aise pour assurer votre rôle dans la mise en œuvre de ces moyens?
- ☐ Croyez-vous que tous les membres de l'équipe travaillent et collaborent dans le but de l'atteinte de ces objectifs?

THÈME 2 : Perceptions de la collaboration interdisciplinaire et de ses effets

Dans cette section de l'entrevue, vous serez questionné sur vos perceptions de la collaboration et de ses effets.

Question 1 : De façon générale, qu'est-ce que la collaboration interdisciplinaire pour vous?

- ☐ Objectif commun, action collective
- ☐ Relation entre les intervenants
- ☐ Autres opinions personnelles en regard de la collaboration
- ☐ Avantages à collaborer (apports pour la population, les intervenants et l'organisation)

Question 2 : Si vous aviez à décrire un processus de collaboration interdisciplinaire idéal, que me diriez-vous ?

Question 3 : En regard de cet idéal, comment évaluez-vous la collaboration dans le cadre des programmes auquel vous collaborez ? (Vous pouvez apporter des exemples plus précis)

- ☐ Degré de collaboration
- ☐ Les forces du processus de cette collaboration
- ☐ Les limites du processus de cette collaboration
- ☐ Comment s'actualise la collaboration dans le cadre des programmes?

Question 4 : Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait de la collaboration dans le cadre des programmes que vous réalisez avec INAQ?

- ☐ Niveau de satisfaction
- ☐ Est-ce que vous croyez que la collaboration est utile aux fins de ces programmes, pour atteintes des objectifs du programme?

THÈME 3 : Les éléments influençant la collaboration

Les prochaines questions de ce dernier thème de l'entrevue concernent les éléments qui influencent de façon positive ou négative la collaboration interprofessionnelle.

Question 1 : Selon vous, quels sont les facteurs personnels (savoir-être) qui influencent la collaboration? Et de quelles façons l'influence-t-elle (éléments facilitants ou obstacles) ?

- ☐ Attitude de respect
- ☐ Soutien mutuel
- ☐ Attitude d'écoute
- ☐ Non-jugement
- ☐ Sentiment d'équité
- ☐ Esprit d'équipe
- ☐ Autres

Question 2 : Selon vous, quels sont les facteurs environnementaux qui influencent la collaboration? Et de quelles façons l'influence-t-elle (éléments facilitants ou obstacles) ?

- ☐ Environnement physique :
 - Lieux physiques (espace et temps pour réunion, distances, etc.)
 - Matériels et technologies disponibles
- ☐ Environnement économique :
 - Type de rémunération et prime (ex : limité dans les dépenses de déplacement)
- ☐ Environnement organisationnel :
 - Présence de règles ou des marches à suivre
 - Structure formelle vs informelle
- ☐ Environnement socio-culturel:
 - Taille du groupe et/ou de l'équipe d'encadrement
 - Divergence d'opinion, de vision ou d'intérêt
 - Scolarité et formation
 - Conflits interprofessionnels, interpersonnels, interculturels
 - Mode de communication et de résolution de conflit
 - Climat de travail
 - Niveau de confiance

Question 2 : Existe-t-il des éléments externes dans la mise en application du programme qui influencent la collaboration?

- ☐ Contexte légal
- ☐ Réglementations externes
- ☐ Ordres professionnels
- ☐ Influences politiques

Question 3 : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être changé dans ce contexte pour améliorer la collaboration?

| |
|-------------------|
| Conclusion |
|-------------------|

Question 1 : En terminant, souhaitez-vous aborder d'autres thèmes, en lien avec la collaboration interdisciplinaire, qui n'ont pas été soulevés au cours de cette entrevue ?

Remerciements

**PROJET DE RECHERCHE :
PERSPECTIVES DES INTERVENANTS SUR LES CONDITIONS GAGNANTES ET LES OBSTACLES À LA
RÉALISATION DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PAR LA NATURE ET L'AVEVENTURE**

Guide d'entrevue individuelle¹⁶
Intervenants

Cette entrevue, d'une durée maximale de 90 minutes, vise à mieux connaître vos perceptions à l'égard de votre collaboration avec le ou les facilitateurs au sein des programmes de la coopérative INAQ. De façon plus précise, il sera question de vos perceptions concernant : a) la collaboration interdisciplinaire en général et de ses effets, b) votre expérience de collaboration dans un ou des programmes de la coopérative INAQ et c) des éléments qui influencent cette collaboration. Vous pourrez, au cours de cette rencontre, vous exprimer librement et en toute confidentialité à l'égard des aspects susmentionnés. Je vous rappelle que cette entrevue sera enregistrée, puis retranscrite pour des fins d'analyse. Ce matériel sera conservé dans un classeur barré accessible uniquement à l'équipe de recherche (l'étudiante et sa directrice). Par ailleurs, si en cours d'entrevue, vous ne saisissez pas bien le sens de mes questions, je vous demande de m'en informer. Ainsi, je pourrai les reformuler en d'autres mots. Notez qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi vous êtes invité à nous faire part de votre opinion même si elle ne reflète pas celle de la majorité. Également, si vous en ressentez le besoin, nous pourrions prendre un moment d'arrêt en cours d'entrevue ou y mettre fin si vous ressentez un malaise. Enfin, je tiens à vous remercier de nouveau, pour votre collaboration à ce projet de recherche.

Introduction

Ces trois premières questions ont pour but de situer votre expérience avec la coopérative INAQ ainsi que vos formations et expérience en intervention et en plein air.

Question 1 : Pour commencer, je vous demanderais de donner quelques précisions sur votre milieu de travail au moment où vous avez effectué le programme (s'il est différent d'aujourd'hui).

- ☐ Description de l'organisme (mission, clientèle visée, etc.)
- ☐ L'emploi occupé et votre titre

¹⁶ L'entrevue est en partie inspirée du projet de recherche de Lessard, L. (2005). *La collaboration interdisciplinaire en région isolée : Le cas de la région Terres-Cries-de-la-Baie-James* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec).

Question 2 : Comment avez-vous été amené à collaborer au programme de la coopérative INAQ

- ☐ Motivation personnelle, imposé par l'employeur, etc. ?

Question 3 : Quelle expérience (ou formation) de plein air aviez-vous avant de participer au programme?

Question 4 : Décrivez le(s) programme(s) au(x)quel(s) vous avez participé

- ☐ Période de l'année et nombre de jours
☐ Caractéristiques des participants
☐ Composition de l'équipe
☐ Activités pratiquées

THÈME 1 : L'expérience de la collaboration interdisciplinaire

Ces prochaines questions portent sur la structure de collaboration. Je vous demande d'y répondre en fonction du ou des programmes auxquels vous avez collaboré, en apportant, si possible, quelques exemples précis.

Question 1 : Comment s'est organisée la collaboration durant les différentes phases du programme :

| d) Préparation (pré-expédition) | e) expédition | f) post-programme (célébration, évaluation, suivi) |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Rencontre entre collaborateurs (combien, où, quand) <input type="checkbox"/> Objet des rencontres (formation, définition des objectifs, etc.) <input type="checkbox"/> Mécanismes de communication entre collaborateurs <input type="checkbox"/> Distribution des rôles <input type="checkbox"/> Répartition des tâches <input type="checkbox"/> Définition d'ententes formelles ou des règles de conduite préétablies. | <input type="checkbox"/> Rencontres, réunions entre collaborateurs (combien, où, quand) <input type="checkbox"/> Objet des rencontres <input type="checkbox"/> Mécanismes de communication entre collaborateurs <input type="checkbox"/> Répartition réelle des tâches <input type="checkbox"/> Respect des ententes et des règles (s'il y a lieu) | <input type="checkbox"/> Rencontres, réunions entre collaborateurs (combien, où, quand) <input type="checkbox"/> Objet des rencontres (évaluation du programme?, évaluation de la collaboration?) <input type="checkbox"/> Mécanismes de communication entre collaborateurs <input type="checkbox"/> Distribution des rôles <input type="checkbox"/> Répartition des tâches |

Question 2 : Expliquez-moi votre rôle et ainsi que celui du facilitateur avec qui vous avez collaboré.

- ☐ D'abord votre conception idéale du rôle d'intervenant et de celui de facilitateur
- ☐ Votre rôle
- ☐ Rôle du (des) facilitateur(s)
- ☐ Rôle des autres membres de l'équipe (autres intervenants, guides, stagiaires, etc.)
- ☐ Comment votre expertise a-t-elle été mise à contribution? En quoi votre expertise est différente/complémentaire à celle des autres?
- ☐ Qui devait avoir le rôle de leader, coordonnateur? Concrètement, qui a assumé ce rôle sur le terrain? Le leadership était-il partagé entre plusieurs personnes? Et comment se manifestait ce leadership?
- ☐ De quelle façon les décisions se prenaient? Votre opinion a-t-elle été considérée dans les processus de prise de décision? Jusqu'à quel point votre opinion a-t-elle été considérée?
- ☐ Dans ce contexte d'expédition, vous sentiez-vous compétent pour assumer votre rôle?
- ☐ Dans ce contexte d'expédition, vous sentiez-vous compétent pour participer pleinement au travail d'équipe?

Question 3 : Jusqu'à quel point avez-vous l'impression d'avoir appris à connaître personnellement et professionnellement vos collaborateurs?

- ☐ Croyez-vous avoir bien compris le rôle professionnel de votre collaborateur (facilitateur)?
- ☐ Croyez-vous que votre collaborateur comprenait bien votre rôle professionnel?
- ☐ Avez-vous appris à connaître personnellement votre collaborateur? Des mécanismes ont-ils été mis en place pour favoriser cette connaissance mutuelle?
- ☐ Est-ce qu'une confiance mutuelle s'est installée en cours de programme? Qu'est-ce qui a facilité ou nuit au développement de cette relation de confiance?

Question 4 : De quelle façon ont été élaboré et mis en application les objectifs du programme?

- ☐ Quels étaient les buts et objectifs du programme auquel vous avez participé?
- ☐ Comment ont-ils été déterminés? Étiez-vous totalement en accord avec ces objectifs?
- ☐ Quels moyens/stratégies ont été privilégiés pour atteindre les objectifs? Étiez-vous en accord avec ces moyens? Dans ce contexte, vous sentiez-vous à l'aise pour assurer votre rôle dans la mise en œuvre de ces moyens?
- ☐ Croyez-vous que tous les membres de l'équipe ont travaillé et collaboré dans le but de l'atteinte de ces objectifs?

THÈME 2 : Perceptions de la collaboration interdisciplinaire et de ses effets

Dans cette section de l'entrevue, vous serez questionné sur vos perceptions de la collaboration et de ses effets.

Question 1 : De façon générale, qu'est-ce que la collaboration interdisciplinaire pour vous?

- ☐ Objectif commun, action collective
- ☐ Relation entre les intervenants
- ☐ Autres opinions personnelles en regard de la collaboration
- ☐ Avantages à collaborer (apports pour la population, les intervenants et l'organisation)

Question 2 : Si vous aviez à décrire un processus de collaboration interdisciplinaire idéal, que me diriez-vous ?

Question 3 : En regard de cet idéal, comment évaluez-vous la collaboration dans le cadre du programme auquel vous participez ?

- ☐ Degré de collaboration
- ☐ Les forces du processus de cette collaboration
- ☐ Les limites du processus de cette collaboration
- ☐ Comment s'est actualisée la collaboration dans le cadre du programme?

Question 4 : Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait de la collaboration dans le cadre du programme réalisé avec INAQ?

- ☐ Niveau de satisfaction
- ☐ Est-ce que vous croyez que la collaboration est utile aux fins de ces programmes, pour atteintes des objectifs du programme?

THÈME 3 : Les éléments influençant la collaboration

Les prochaines questions de ce dernier thème de l'entrevue concernent les éléments qui influencent de façon positive ou négative la collaboration interprofessionnelle.

Question 1 : Selon vous, quels sont les facteurs personnels (savoir-être) qui ont influencés la collaboration? Et de quelles façons l'ont-il influencé (éléments facilitants ou obstacles) ?

- ☐ Attitude de respect
- ☐ Soutien mutuel
- ☐ Attitude d'écoute
- ☐ Non-jugement
- ☐ Sentiment d'équité
- ☐ Esprit d'équipe
- ☐ Autres

Question 2 : Selon vous, quels sont les facteurs environnementaux qui ont influencé la collaboration ? Et de quelles façons l'ont-ils influencé (éléments facilitants ou obstacles) ?

- ☐ Environnement physique :
 - Lieux physiques (espace et temps pour réunion, distances, etc.)
 - Matériels et technologies disponibles
- ☐ Environnement économique :
 - Type de rémunération et prime (ex : limité dans les dépenses de déplacement)
- ☐ Environnement organisationnel :
 - Présence de règles ou des marches à suivre
 - Structure formelle vs informelle
- ☐ Environnement socio-culturel:
 - Taille du groupe et/ou de l'équipe d'encadrement
 - Divergence d'opinion, de vision ou d'intérêt
 - Scolarité et formation
 - Conflits interprofessionnels, interpersonnels, interculturels
 - Mode de communication et de résolution de conflit
 - Climat de travail
 - Niveau de confiance

Question 3 : Existe-t-il des éléments externes qui ont influencé la collaboration?

- ☐ Contexte légal
- ☐ Réglementations externes
- ☐ Ordres professionnels
- ☐ Influences politiques

Question 4 : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être changé dans ce contexte pour améliorer la collaboration?

| |
|-------------------|
| Conclusion |
|-------------------|

Question 1 : En terminant, souhaitez-vous aborder d'autres thèmes, en lien avec la collaboration interdisciplinaire, qui n'ont pas été soulevés au cours de cette entrevue ?

Remerciements